

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Birgit Rits

LAUSE GRAMMATILISE JA PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMISE
HINDAMINE 5-AASTASTEL LASTEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Signe Raudik

Läbiv pealkiri: kõne mõistmise hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Signe Raudik

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsekomisjoni esimees: Airi Niilo

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kontrollida testiülesannete sobivust lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks 5-aastastel eakohase kõnearenguga lastel. Uurimuse valimi moodustasid 30 5-aastast eakohase kõnearenguga last ja kontrollgruppi kuulus 10 sama vana alakõnega last. Lause tähenduse mõistmist uuriti nii grammatilisest kui pragmaatilisest aspektist. Grammatilise tähenduse mõistmisel kasutati järgmisi ülesandeid: erinevate käändevormide mõistmine, nimi- ja tegusõna arvukategooria ja tegusõna ajakategooria mõistmine, pöördkonstruktsioonide ja põimlauset mõistmine. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmisel uuriti, kui hästi laps seostab kuulnud repliiki nii isiku kui situatsiooniga. Kõik ülesanded põhinesid pildimaterjalidel ja laste oskusi kirjeldati kvantitatiivsete näitajate kaudu. Kinnitust leidis käesolevas töös püsitatud hüpotees, et testiülesanded eristavad eakohase kõnearenguga ja alakõnega samaealisi lapsi. Testis esines ka ülesande tüüpe, mis kontrollgruppi ei eristanud: kaasaütleva ja osastava käände vormide mõistmine, tegusõna ajakategooria mõistmine ning põhjust väljendavate põimlauset mõistmine. Töös antakse ka soovitusi ülesannete ja pildimaterjali muutmiseks ja parandamiseks.

Märksõnad: lause tähenduse mõistmine, kõne hindamine, pragmaatika

Abstract

The Assessment of Grammatical and Pragmatical Comprehension of Sentence in 5-Year-Old Children

The aim of this thesis was to find out the practical applicability of tasks to evaluate sentence comprehension skills of 5-year-olds. 30 typically developing children were included in the research. The control group was comprised of 10 children with language impairment. Sentence comprehension was assessed from both, grammatical and pragmatical aspects. In order to examine the grammatical comprehension of sentences, the following tasks were used: assignments to measure the understanding of grammatical categories, numbers (of nouns and verbs) and tenses, reciprocals and complex sentences. In order to measure pragmatical comprehension two tasks were assessed: how well children associate an utterance with the person and the situation. The tasks were based on pictures and the skills of children were

described using quantitative measures. In this research the tested hypothesis was confirmed - the tasks can be used to distinguish language impaired children from typically developed children. Nevertheless, there were some types of tasks in which case the difference between the test group and control group could not be marked: the understanding of comitative and partitive cases, tense forms and complex sentences, which express reason. This research paper also makes recommendations for changing and complementing tasks and pictures.

Key words: sentence comprehension, language assessment, pragmatics

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sisukord	4
1. Sissejuhatus	5
1.1. Lause grammatilise tähenduse mõistmine	5
1.1.1. Lause grammatiline tähendus.	5
1.1.2. Grammatiliste oskuste areng eelkoolieas.	7
1.2. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine.....	10
1.2.1. Lause pragmaatiline tähendus.	10
1.2.2. Pragmaatiliste oskuste areng eelkoolieas.	12
1.3. Lause tähenduse mõistmine alakõnega lastel.....	14
1.3.1. Alakõne olemus.	14
1.3.2. Alakõnega laste iseärasused lause tähenduse mõistmisel.	15
1.4. Lause tähenduse mõistmise hindamine.....	17
2. Metoodika	20
2.1. Valim.....	20
2.2. Mõõtvahend	21
2.3. Protseduur	21
3. Tulemused.....	24
3.1. Lause grammatilise tähenduse mõistmine	24
3.2. Pöördkonstruktsioonide mõistmine.....	29
3.3. Põimlausete mõistmine	31
3.4. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine.....	32
4. Arutelu	34
Tänu sõnad	42
Autorsuse kinnitus	43
Kasutatud kirjandus	44
Lisad	

1. Sissejuhatus

Väga oluline on varakult märgata probleeme ja puudujääke laste kõnes. Selleks on kõige otstarbekam kasutada standardiseeritud teste, et kiirelt otsustada, kas lapse keeleline vanus vastab tema kronoloogilisele vanusele. (Tulviste, 2008) Eestis on selliseid teste praegu aga väga vähe. On teada, et lausete mõistmine on eelduseks nende loomele, seega oleks eelkoolieas vajalik lisaks kõneloomele hinnata ka laste kõnest arusaamist. Suhtlusprobleemid ja õpiraskused saavad samuti suures osas alguse just probleemidest kõne tajumisel – partneri ütluse/korralduste ebatäpsusest või mitteametlikkusest mõistmisest (Karlep, 1999). Eestis on senimaani keskendunud peamiselt laste kõneloomet uurimisele (Aid, 2008; Heina, 2011; Sülla, 2011). Ka 2013. aastal välja töötatud eestikeelne kõne hindamise test (Padrik, Hallap, Aid & Mäll, 2013) sisaldab peamiselt kõneloomet hindavaid ülesandeid. Mainitud uurimused ja kõnetest aitavad mingil määral küll hinnata ka lausete grammatilise tähenduse mõistmist, kuid pragmaatiline pool laste kõne mõistmisel on põhimõtteliselt uurimata valdkond. Pragmaatiline aspekt lause tähenduse mõistmisel on laste jaoks eriti keeruline: tuleb mõista õigesti ütluse mõtet, mida on tahetud edastada.

Seega on Eestis suur vajadus hindamisvahendi järele, mis aitaks mõõta lause tähenduse mõistmist lastel ja eristada antud valdkonnas eakohase kõnearenguga lapsed alakõnega lastest. Käesolev töö on osa pilootuuringust, milles testitakse lause grammatilise ja pragmaatilise mõistmise uurimiseks loodud hindamisvahendit. Käesoleva töö eesmärk on kontrollida testiülesannete sobivust lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks 5-aastastel eakohase kõnearenguga lastel.

1.1. Lause grammatilise tähenduse mõistmine

1.1.1. Lause grammatiline tähendus.

Grammatikaks nimetatakse üldiselt keele ehituse süsteemipärast esitust, keelekasutuse süsteemset osa ja selle kirjeldust (Karlsson, 2002; Keevallik, 2002). Grammatika olemuseks peetakse traditsioonilisi seoseid kindlate keeleliste vormide ja nende kohaste positsiooni, asukohta ning tähendust määravate normide vahel (Ariel, 2008). Lihtsamalt öeldes on grammatika „keelesüsteemi tähendust kandvate üksustega tegelev osa keeleteadusest (st fonoloogia, morfoloogia ja süntaks kokku)“ (Erelt, Erelt & Ross, 2000, lk 22).

„Keelte grammatika ei ole olemas lihtsalt niisama, vaid selle eesmärk on väljendada tähendusi“ (Karlsson, 2002, lk 255). Grammatikas väljendatavad tähendused realiseeruvad keelekasutuses lausungite ehk tekstilausetena (Karlsson, 2002). Lause on eesti keeles suurim keeruka struktuuriga keeleüksus, mida grammatika käsitleb. Ehala (1997, lk 219) järgi, on lause „keeleüksus, mis väljendab üht mõtet keeleliselt terviklikul kujul“. Seda keeleüksust võib pidada keelelise suhtluse põhiüksuseks: kuulajale või lugejale edastatakse sündmuse kirjeldus koos kõneleja suhtluseesmärgiga. Lause kui üksuse peamiseks ülesandeks on teate edastamine kuulajale. Lause ehituse (osad ja nende seosed ning funktsioonid) uurimise ja kirjeldamisega tegeleb selline grammatika osa nagu süntaks ehk lauseõpetus (Erelt et al., 2000).

Kõne tajumise protsessis on eristatud kolm järgmist tasandit, mis läbitakse ka lause tähenduse mõistmisel (Karlep, 1999):

- 1) Sensoorne tasand – siin tasandil toimub akustilise või visuaalse info töötlus ja säilitamine operatiivmälus kuni ütluse mõistmiseni;
- 2) Keeletasand – siin tasandil on tegu ütluse tähenduse otsimisega: tuntakse ära tajutavad keeleüksused ja proovitakse aru saada nende tähendusest. Oluline on aga arvestada, et keeleüksuse äratundmine foneetilisel tasandil ei taga veel selle tervikliku tähenduse mõistmist. Lause tähenduse mõistmiseks keeletasandil on vaja arvestada sõnade leksikaalset tähendust, sõnavormi tähendust ning süntaktilist tähendust. Sel tasandil on mõistmiseks vaja sooritada muuteoperatsioone (Luria, 1979, viidatud Karlep, 1999);
- 3) Mõttetasand – siin tasandil seostatakse ütluse keeleline tähendus (tekstibaas) oma kogemustega (tekib situatsioonimudel). Siin on olulisel kohal juba tajuja teadmised-kogemused, oskused suhtlemissituatsiooni ja konteksti mõtestamisel ning järelduste tuletamise oskus.

On teada, et üksiku sõna tähendus koosneb semantilistest tunnustest ja sõnade kombineerimisel lauseks omandab kõrgem keeleüksus (lause) juba uue tähenduse, mis kindlasti ei ole sõnatähenduste summa (Karlep, 1998). Nii võib järeldada, et lauses esinevaid sõnu saab seletada ainult konteksti arvesse võttes. Lause tähenduse mõistmiseks on vaja luua „semantilised seosed sõnade vahel teabeüksuste tähenduse aktualiseerimiseks ning seejärel omakorda seosed propositsioonide vahel (nt *Jänes kükitas keset päeva põõsa all – Jänes kükitas – kükitas keset päeva – kükitas põõsa all*)“ (Karlep, 2003, lk 161).

1.1.2. Grammatiliste oskuste areng eelkoolieas.

Lapse varases keelelises arengus on eristatud nelja perioodi (Argus, 2003):

- 1) Keele-eelne periood (vegetatiivsed häämitsused, koogamine, lalin) – kuni esimese eluaasta lõpuni
- 2) Ühesõnaliste väljendite periood – kuni pooleteiseaastaseks saamiseni
- 3) Esimeste sõnakombinatsioonide periood – kuni kaheaastaseks saamiseni
- 4) Liht- ja liitlausete arenemise periood – kolmas eluaasta

Esimesed laused, milleks on kahesõnalused, moodustab laps tavaliselt kuskil teise eluaasta keskel. Need laused sisaldavad juhuslikke või puudulikke sõnalõppe, nii et grammatiliselt pole need korrektsed. (Karlep, 1998) Umbes 2-2,5 aastaseks hakkab laps kasutama juba mitmesõnalisi lauseid, mis endiselt ei ole grammatiliselt korrektsed. Seda aega lapse keelelises arengus nimetatakse ka telegraafiliseks kõneks: ilmselgelt on laps omandanud juba teatud lauseehituse võtted ja suudab paika panna sõnajärje, kuid grammatilised kategooriad on veel segistatud. (Yule, 2010) Kolmandast eluaastast alates hakkab laps omandama ka keerulisemaid süntaktilisi võtteid ja grammatilisi vorme (Lust, 2006). Grammatilised baasoskused omandab eakohase kõnearenguga laps neljandal eluaastal, 5-6 aastaseks peaks laps kasutama kõiki käändevorme nende põhifunktsioonides (Argus, 2004). Enamasti jõuab süntaktiline areng lõpule koolimineku eaks: lapsed moodustavad grammatiliselt õigeid lauseid ja kasutavad õigeid sõnalõppe ja –muuteid. Siiski võib mõnede raskemate grammatiliste morfeemide ärajätmist lastel esineda veel kuni 7-aastaseks saamiseni. (Leiwo, 1993)

On teada, et enne mingi grammatilise vormi või lausemalli kasutamahakkamist, õpib laps seda mõistma. Kõigepealt teeb ta seda situatsioonile, hiljem otseselt keeleliselt vormistatud korraldusele toetudes. (Padrik & Hallap, 2008) On välja selgitatud, et vormide kasutamine ja nende mõistmine erineb ligi 5-kordselt: kui laps kasutab oma kõnes juba 100 sõna, siis mõistab ta tegelikult viis korda enam (Yule, 2010).

Lause tähenduse mõistmiseks on olulised tajuja teadmised, väljendatava suhte ja lausekonstruktsiooni keerukus ning esinemissagedus kõnes. Lisaks mõjutab mõistmise edukust ka sõnavara ja keeleüksuste valdamistase, töömälu maht, sõnajärg lauses ja lausungi pikkus. (Karlep, 1999; Padrik & Hallap, 2008; Leiwo, 1993). Järgnevalt on lühidalt selgitatud loetletud aspektide mõju lause tähenduse mõistmisele lapse kõne arengus.

Keelevormid omandab laps peamiselt väljendatava sisu keerukuse alusel: kui keelend on formaalselt keeruline, võtab selle omandamine kauem aega. Näiteks mitmuse vorm on tähenduslikult kerge, põimlausega mingi suhte väljendamine aga keerukas. Mitmust on lastel lihtne omandada, sest antud vormile vastab ka tegelikus elus midagi konkreetset: vormide erinev tähendus on otseselt vaadeldav (üks või mitu asja). (Karlep, 1998; Tulviste, 2008) Oluliseks omandamise tingimuseks on ka keelendi esinemissagedus. Näiteks omandab laps kiirelt käskiva kõneviisi oleviku teise pöörde vormid (*too, mine, ole*) just nende suure esinemissageduse pärast kõnes (Argus, 2003).

On teada, et lauselise kõne areng ei saa toimuda ilma uute sõnade ja sõnavormideta. Lastel on ka uute reeglite (nt vormimoodustuse) omandamiseks vaja antud vormi moodustumist näha paljude erinevate sõnade näitel (Kaalep, 2010). Nii mõjutab lastel lausete mõistmist suurel määral ka sõnavara tundmine ja keeleüksuste valdamistase (Padrik & Hallap, 2008). Erinevalt täiskasvanutest ei suuda lapsed kasutada konteksti sõna tähenduse tõlgendamisel. Nad toetuvad peamiselt sõnade leksikaalsele tähendusele: eelkoolieas ei suudeta tähenduste mõistmiseks ära kasutada ka lause süntaktilist struktuuri. (Leiwo, 1993) Lisaks konteksti ebapraktilisele kasutusele tuleb arvestada ka sellega, et lastel on teadmised ümbritsevast maailmast alles kujunemisejärgus (Karlep, 1998). See aspekt samuti raskendab järelduste tegemist ja seega lausete tähenduse mõistmist.

Ka lausungi pikkus mõjutab lause mõistmist lastel. On teada, et lihtlauseid on lapsel kergem mõista kui liitlauseid. Samuti on määravaks ka nimisõnade arv lauses, mille rohkus (rohkem kui 3 nimisõna) muudab laste jaoks kognitiivse analüüsi juba keeruliseks. (Lust, 2006) Eesti keeles on peamine süntaktiline vahend grammatiliste tähenduste väljendamisel sõnajärg (Ehala, 1997) ning ka laste kõne arengus kehtib seaduspärasus, et enam pööratakse tähelepanu keeleüksuste järjestusele mitte nende vormidele/grammatilistele seostele. Lapsed mõistavad seega paremini standardset sõnajärge ja tuttavaid situatsioone. (Karlep, 1998; Lust, 2006) Neil on raske mõista lauseid, kus lause pealiikmed asuvad tavapärasest erineval kohal. Põhjuseks on peamiselt kasutatav püsiva sõnajärjestuse strateegia: esimest nimisõna tõlgendatakse kui subjekti, teist kui objekti. Kõne mõistmise areng toimubki lastel sõnade järjekorral põhinevate strateegiatega juurest grammatiliste strateegiatega suunas. (Leiwo, 1993)

Lause mõistmine sõltub lastel kindlasti ka verbaalse töömälu mahust (Padrik & Hallap, 2008). Kuni 5a vanuseni on lapse juhtivaks psüühiliseks protsessiks veel taju – situatsioonist lähtuvalt tekivad konkreetsed, seejärel üldistatud mälu kujutlused. Alles 5a

vanuselt muutub juhtivaks protsessiks mälu – laps saab opereerida juba varem omandatud ja mälus talletatud mälukujutlustega: tunnuste ja detailidega. See hüpe lapse arengus soodustab lausete ja teksti mõistmist ning võimaldab kõne uurimisel kasutada juba pildimaterjali. (Karlep, 1998) Lust (2006) on lisanud, et oluline on küll töömälu maht, kuid laste puhul on oluline ka see, kuivõrd edukalt nad kuulnud materjali struktureerida suudavad.

Käesolevas töös uuritakse, kuidas 5-aastane laps mõistab lause grammatilist tähendust erinevate käändevormide ja ajakategooria puhul, pöördkonstruktsioone ja erinevaid põimlauseid. Järgnevalt on esitatud väike ülevaade antud grammatiliste vormide arengust koolieelses eas.

Eesti keeles on 14 käänat ja käändevormide levinumaks moodustusviisiks on aglutinatsioon (lõppude lisamine tüvele). Igal käändel on meie keeles oma grammatiline tähendus, mis aga tihti peale sõltub kontekstist (näiteks alalütlev kääne võib tähistada nii omajat kui pealolemist). (Ehala, 1997) Kõige esimene kääne lapse kõnes on nimetav: kõigepealt ainsuses, seejärel mitmuses. See seaduspära kehtib kõigi käänete omandamisel. Teise ja kolmanda eluaasta kandis võetakse kasutusele ka sihitis- ja kohakäänded (Karlep, 1998), milledest esimesena omandatakse lühike osastava käände vorm. Osastavast käändest õpitakse esimesena just lühike variant, sest aglutinatsiooni puhul on sel käändel palju erinevaid tunnuseid: ainsuses neli tunnust: -t, -d, -da ja vokaalmitmus; mitmuses kaks: -d ja vokaalmitmus. (Erelt et al., 2000) Kuigi antud käände suur kasutussagedus peaks selle omandamist lihtsustama, teevad käändevormi mitu lõpuvarianti selle laste jaoks keeruliseks (Padrik & Hallap, 2008). Ka varasemates uurimustes on tõestatud, et osastav kääne on lastele raske, eriti selle mitmuse vormid (Heina, 2011; Sülla, 2011). Järgmiseks omandatavaks käändeks on lühike sisseütlev seetõttu, et seal ei moodusta käändelõpp omaette silpi ja sõna on seetõttu lühem. Seejärel lisanduvad lapse kõnesse kaasaütlev kääne, nimetava käände mitmuslikud vormid, teised sisekohakäänded ja seejärel väliskohakäänded. (Argus, 2004)

Kõige esimesena kasutab laps oma kõnes oleviku vorme, kolmandal eluaastal esineb juba ka hajusalt minevikuvorme (Karlep, 1998). Olevikuvormil eesti keeles kindlat tunnust pole, seega ongi ta kõige lihtsamini omandatav. Lihtmineviku puhul esineb aga kolm võimalikku tunnust: -s (*ela/s*), -i (*sa/i/me*) ja minevikutüvi (*tuli/me*), mis teeb selle kategooria omandamise juba veidi keerulisemaks (Erelt et al., 2000). 5-aastasena peaks laps juba oskama õigesti lihtmineviku vorme kasutada, kasutusel on mingil määral ka täisminevik (Padrik & Hallap, 2008).

5-6 aasta vanuses hakkavad lapsed mõistma ka keerulisemaid kõnes väljendatud grammatilisi suhteid (nt mõistab et lause „*Ruut on ringist allpool.*“ tähistab sama, mis „*Ring on ruudust ülalpool.*“) (Padrik & Hallap, 2008) Selliste nn pööratavate lausekonstruktsioonide mõistmist loetakse eesti keeles väga keeruliseks, sest ühendi põhisõnaks võib olla ükskord üks, teinekord teine nimetus (nt *ruut on risti all, rist on ruudu all; lapse onu, onu laps*). Selliste konstruktsioonide „ puhul on süntaktiline konstruktsioon mõistetav ainult tervikuna“ (Luria, 1979, viidatud Karlep, 1999, lk 89) ja nõuab lastelt seega keerulist kognitiivset analüüsi. Kõige keerulisemateks loeb Karlep (1998) oma jaotuses just võrdluskonstruktsioone (*Mari on heledam kui Malle.*); ruumisuhteid väljendavaid konstruktsioone (*Ruut on kolmnurgast paremal.*) ja ebahariliku sõnajärjega konstruktsioone (*Venda vedas kelgul õde.*). Ka varasemad üliõpilaste uurimused tõendavad pöördkonstruktsioonide mõistmise keerukust (Aid, 2008; Laande, 2003). Nendest töödest selgus veel, et võrdluskonstruktsioonide mõistmine on lastele keerulisem teistest pöördkonstruktsioonidest (nt ruumisuhteid väljendavatest). Et pööratavaid lausekonstruktsioone paremini mõista, tuleb lapsele õpetada sõnajärje muutmist ning teadvustada talle loogiliste suhete pööratavust mitmekülgsete näidete abil (Karlep, 2003).

5-aastane laps kasutab oma kõnes juba eri liiki lauseid: liht- ja koondlauseid ning lihtsamaid suhteid väljendavaid liitlauseid. Põimlause on liitlause, mis koosneb põhilausest ja sellele alistuvast kõrvalausest. Põimlauseid võivad näidata näiteks ajalist suhet, eesmärki, põhjust, tingimust jne. Põimlausega mingi suhte väljendamine on laste jaoks tunduvalt keerulisem kui seda öelda lihtlausetega. Põimlausest on 5-aastaselt peamiselt kasutusel sihtis-, aja- ja täiendosalauseid. Varem hakkavad lapsed mõistma selliseid liitlauseid, kus täiendlause asub lause lõpus. (Padrik & Hallap, 2008) Lisaks on lastel keeruline mõista selliseid liitlause konstruktsioone, kus sündmuste järjekord ja sõnajärg lauses ei ole vastavuses (*Ma lugesin ajalehte pärast seda, kui kuulasin raadiot.*). (Karlep, 1998) Põhjuseks on jällegi laste sõnade ja keeleüksuste järjekorral põhinev strateegia kõne mõistmisel.

1.2. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine

1.2.1. Lause pragmaatiline tähendus.

On selge, et grammatika üksi ei taga meile edukat suhtlusvõimet. Grammatiliste normide kohaselt esitatud ütlus ei anna täies mahus edasi produtseerija mõtet. (Ariel, 2008) Edukaks suhtluseks peab grammatika kõrval efektiivselt toimima ka keele pragmaatiline pool.

Kõige tavalisem keelte tähendustega seotud nähtuste uurimise haru on lingvistiline semantika, mis uurib sõnade ja grammatiliste kategooriate kontekstivaba süsteemitähendust (Pajusalu, 2009; Karlsson, 2002). Lausete ja teksti mõistmise seisukohalt on olulisem teine keeleteaduse haru – pragmaatika. On öeldud, et pragmaatika on kui „nähtamatut tähendust“ uuriv teadusharu, sest läbi pragmaatika mõistetakse ka seda, mida pole otseselt välja öeldud ega kirja pandud (Yule, 2010). Pajusalu (2002, lk 21) defineerib lingvistilist pragmaatikat kui „keeleteaduse haru, mis tegeleb keeleliste tähenduste väljendamise ja mõistmisega eri olukordades“. Pragmaatika mõiste kasutuselevõtja semiootik C. Morris (1938, viidatud Levinson, 1983, lk 1) arvates „uurib pragmaatika märkide seoseid tajujate suhtes“. Keelefilosoof J.L. Austin (1962, viidatud Leinonen, Letts & Smith, 2002) tõi esimesena välja aspekti, et kõnes on oluline märgata ütlusele antud kõnelejapoolset tähendust. Nii võib öelda, et just keele uurimine kasutajate seisukohalt on pragmaatika puhul tähtis. Pragmaatiliseks seoseks loetaksegi seost keelemärgi ja märgikasutaja vahel (nn pealisehitis), mille aluseks on semantika (seos märk-reaalsus) ja süntaks (seos märk- märk). (Karlep, 1998)

Üks osa pragmaatikast on kõneakti- ehk kõneteoteooria, millele pani aluse keelefilosoof J.L. Austin. Teooriaks arendas selle keeleteadlane J. Searle. Kõneakt on keeleline üksus, millel on terviklik suhtluseesmärk ja mis avaldab vastuvõtjale alati teatavat mõju. Näiteks on kõneaktideks palve, käsk ja ettepanek. Antud teooria tegeleb sellega, miks kõneleja midagi ütleb, mida taotleb, kuidas tast aru saadakse ning kas ja kuidas tema soovide kohaselt käitutakse. (Pajusalu, 2002; Geis, 1995) Nii võib öelda kõneaktiteooriast lähtudes, suhtlemine koosneb partnerite kõneaktidest ja et inimene kõneldes ei edasta ainult infot, vaid sooritab hoopis erinevaid tegusid (Õim, 1986; Levinson, 1983). On arusaam, et ütlusel/kõneaktil on illokatiivsed jõud: ülesanded, mida lausungid mingis olukorras täidavad (nt ettepanek, teavitust, seletus). Et mõista ütluse illokatiivset jõudu, on vaja vastuvõtjal olukorda hinnata, mõista kõneleja eesmärgi ja kasutada oma varasemaid teadmisi antud olukorrast. (Karlsson, 2002)

Pragmaatika olulisemaks alustalaks loetakse koostööprintsipi: kõnelejad eeldavad, et partner annab igal kõnehetkel vestlusesse vajaliku panuse. Antud printsipi looja P. Grice alusel koosneb see lai printsip neljast väiksemast maksimist (ehk elutarkust sisaldavast käitumisreeglist): a) kvaliteedimaksiim; b) kvantiteedimaksiim; c) relevantsusmaksim; d) meetodimaksiim. (Õim, 1986) Kokkuvõtvalt tähendavad need, et kõneleja peab kõnelema siiralt, asjakohaselt ja selgelt, andes edasi piisavas koguses ja vaid sobilikku informatsiooni (Levinson, 1983).

On teada, et keeleüksustele on omistatud oma tähendus, kuid tuleb mõista, et formuleeritud ütlusel kujuneb välja oma mõte. Luria (1979, tsiteeritud Karlep, 1998, lk 86) järgi on“ mõte keeleüksuse tähenduse see aspekt, mis tuleneb situatsioonist ning inimese tunde- ja tahtevallast“. Suhtlemisel saabki mõtte leidmine kõige tähtsamaks. Oluline on suhtlusel mõista, et kasutatud keeleväljendite mõte ei ühti alati nende otsese, vahetult väljendatud semantilise sisuga. Kõnelejal võib väljendi jaoks endal olla erinev pragmaatiline mõte: kindlal viisil modifitseeritud lause sisu. (Õim, 1986) On selge, et sama mõtet saab edastada grammatiliselt erinevate lausetega. Enne kui jõutakse lause mõtteni, on vaja tajujal ära tunda sõna, mõista sõnatähendus, tajuda semantiliselt seotud sõnade tähendusi, tunda ära lausemall ja alles siis jõuda lause tähenduseni konkreetsetes suhtlussituatsioonides. (Karlep, 2003)

Erinevate autorite sõnul uurib pragmaatika keeleliste üksuste kontekstilist tähendust, st tegeleb üksuste edasise tõlgendamisega konteksti arvesse võttes (Pajusalu, 2009; Levinson, 1983; Matthews, 1995; Perkins, 2007). Tähendusega seotud keelelisi nähtusi kirjeldatakse pragmaatikas nii, et võetakse arvesse seda, kes, kus, miks ja millal midagi ütles ja seda, kuidas öeldust aru saadi (Pajusalu, 2002). Peamiselt keelelist konteksti ja situatsiooni arvesse võttes tehakse järeldused sõna tähenduse kohta antud lauses (Yule, 2010). Pragmaatilisi järeldusi nimetatakse implikatuurideks, mis aitavad meil mõista kõneleja suhtluseesmärki. Implikaatuurid annavad selgituse sellele, kuidas on keelega võimalik mõelda rohkem, kui päriselt välja öeldu kõlab. (Levinson, 1983) Lõpliku pragmaatilise mõtteni jõudmiseks on vaja inimesel erinevaid teadmisi (lingvistilised, sotsiaalsed ja argiteadmised) ning oskust kasutada mitmeid tunnetuslikke protsesse: pika- ja lühiajaline mälu, järelduste tegemise ning mõtlemise ja seostamise oskused ning oskus märgata asjakohaseid ja olulisi omandatud ning uusi teadmisi. (Leinonen et al., 2002)

1.2.2. Pragmaatiliste oskuste areng eelkoolieas.

Juba 9-18 kuu vanused lapsed on pragmaatiliselt arenenud: nad otsivad tähelepanu, nõuavad asju või infot, protestivad, avaldavad rõõmu. 18-36 kuu vanuses hakkavad nad juba teatud eesmärgi silmas pidades kasutama ühe või mitmesõnalisi ütlusi. 4-aasta vanuselt peaks laps juba oskama kasutada vorme, mis pehmendavad sooviavaldust (nt kas sa saaksid, annaksid). Vahemikus 4-7 aastat õpivad lapsed kavatsusi väljendama erinevate struktuuridega arvestades kuulaja suhtlusvajadusi ja viisakusprintsipi. (Leinonen et al., 2002) Koolieelses eas on peamiseks pragmaatilisteks oskusteks suhtlusolukorra ja rollide arvestamine,

suhtlemisstrateegia mõistmine ja kõneleja eesmärgi/motiivi tabamine. Siia lisanduvad veel lihtsamad suhtlemise osaoskused: kontakti loomine, pilkkontakt, oma kõnevooru ootamine, ütluse täpsustamine, sobiva strateegia valimine. On teada, et kõiki suhtlemisoskusi selles eas ei omandatagi, kuid alus hiljem omandatavate oskuste jaoks siiski. (Padrik & Hallap, 2008)

5-aastaselt peaks laps suutma osaleda edukalt vestluses ja kasutama kõnet eri eesmärkidel ja viisil. Eakaaslastega suheldes peab laps oskama keelt kasutada päris täpselt, et kaaslane temast aru saaks ja teda kuulaks. Sedasi käituma õpetatakse lapsi eelkoolieas läbi situatsiooni- ja rollimängude. 5-aastane laps oskab arvestada juba ka kuulaja teadmistega. Oskab kasutada ka vastavalt rollile oma mängudes erinevat kõnestiili ja intonatsiooni. 5-aastane laps adub ka erinevaid suhtlemisstrateegiaid (nt ähvardus, lubadus, meelitamine) ja mõistab kaudseid ütlusi. 6-aastaselt hakkavad nad ka ise kaudseid palveid/teateid väljendama (nt *Mulle meeldib väga su nukk, nii tore on vist temaga mängida*). (Padrik & Hallap, 2008)

Normaalse arenguga täiskasvanu mõistab ütluse pragmaatilist tähendust intuiitiivselt, aga lapsel kulub mõistmiseks üpris kaua aega. Lapse jaoks on ütluse pragmaatiline mõistmine keeruline, sest lisaks sõnatähenduste tundmisele, seoste loomisele ja lausemalli mõistmisele tuleb arvestada ka muude aspektidega. Pragmaatilise mõtteni jõudmiseks tuleb jõuda kõne tajumise kolmandale tasandile – mõttetasetasandile. Seal tuleb ütluse keeleline tähendus (tekstibaas) seostada oma kogemuste ja teadmistega (st luua situatsioonimudel), mis eelkoolieas on alles kujunemisjärgus. Seejuures on vaja analüüsida ja arvestada suhtlussituatsiooniga, mõista verbaalset konteksti ning kasutada oma teadmisi suhtlusolukordadest. Lisaks on keerulised aspektid ka suhtluspartneri motiivi ja kavatsuse mõistmine. (Karlep, 1998; Karlep, 1999; Padrik & Hallap, 2008) Üsna kõrgel tasemel tuleb teostada ka kognitiivne töötlus, sest kontekstist pärit ja varem mälus talletatud teadmisi tuleb integreerida ütlusest tulenevalt ja suhtluseesmärgist lähtuvalt (Leinonen et al., 2002).

Nagu eespool sai mainitud, tuleb suhtluseesmärgi mõistmiseks teha pragmaatilisi järeldusi kuuldu põhjal. On aga välja selgitatud, et laste jaoks on järelduste tegemine keeruline. Kui eakohase kõnearenguga lastel kujuneb esmane järeldamisoskus koolimineku eas, siis alakõnega laste jaoks jääbki see oskus puudulikuks. (Perkins, 2007; Karlep, 1999)

On välja uuritud, et lastel peavad pragmaatiliste kõneaktide edukaks kasutamiseks ja mõistmiseks olema omandatud teatud teadmised (McTear & Conti-Ramsden, 1992; viidatud Leinonen et al., 2002):

- a) keelelised teadmised erinevatest keelestruktuuridest mida kasutada erinevate funktsioonide edastamiseks kõnes;
- b) sotsiaalsed teadmised kontekstuaalsetest aspektidest, mis aitavad määrata õigete kõneaktide kasutust sobilikes situatsioonides;
- c) sotsiaal-kognitiivsed teadmised, mis põhinevad kuulajaga arvestamisel kõneakti valimisel.

1.3. Lause tähenduse mõistmine alakõnega lastel

1.3.1. Alakõne olemus.

On teada, et nii kõneloome kui mõistmine eeldavad kõnevõimet, mille kujunemisel on nii bioloogilised kui sotsiaalsed eeldused. Bioloogilisteks on kahjustamata meeleanalüüsiorganid ja perifeerne kõneaparaat ning eakohaselt arenenud kesknärvisüsteem. Sotsiaalseks eelduseks on kõnekeskkonna olemasolu ja eakohane tegevus selles. (Suurküla & Otto, 2008)

Alakõnega lapsi iseloomustab üldine kõne hilistumine, mille korral on puudulikult arenenud kõik kõnevaldkonnad: kõne foneetilisfonoloogiline tasand (hääldamine ja foneemikuulmine); sõnavara (maht, struktuur, sõnatähendused); grammatika kasutamine ja mõistmine (lause ja sõnavormistik); tekstiloome ja mõistmine; pragmaatilised oskused. (Padrik, 2014) Alakõnega lapsel hilinevad juba kõne-eelsed hääliisused: koogamine ja lalin. On tõestatud, et laps läbib küll kõik kõne arengu etapid, mis eakohase kõne puhul, kuid seda lihtsalt pikema aja jooksul ja teatud iseärasustega. (Suurküla & Otto, 2008) Mehhanismi alusel eristatakse kahte alakõne vormi: primaarne ja sekundaarne alakõne. Primaarse alakõne korral ongi lapse esmaseks puudeks alakõne, mis ei tulene ühestki teisest puudest: lapsel on säilinud normaalne intellekt ja kuulmine. Primaarne alakõne ehk alaalia on maailmas tuntud termini SLI (*specific language impairment*) nime all, millele on tekkinud ka eestikeelne vaste – spetsiifiline kõnearengu puue (ehk SKAP). Sekundaarse alakõne puhul tuleneb lapse alakõne mingist teisest puudest: nt düsartria, rinolaalia, häälepuue, kuulumislangus, pervasiivne arenguhäire, vaimne alaareng. (Padrik, 2006; Padrik, 2014)

On oluline mõista, et „vead lapse kõnes ei sõltu lapse tegelikust vanusest, vaid alakõne astmest, millel laps kõne arengus antud ajahetkel asub“ (Suurküla & Otto, 2008, lk 29). Alakõne ongi jaotatud kolmeks astmeks kõne arengu taseme järgi (Suurküla & Otto, 2008; Padrik, 2014):

- 1) I taseme alakõne: sellisel lapsel puudub kõne peaaegu või täielikult. Sel tasemel olev laps ei taju, et kõne on mõeldud suhtlemiseks. Lapse suhtlusvahenditeks on üksikud häälduslikult moonutatud sõnad, kõnelised vokalisatsioonid (häälikud, nende kombinatsioonid, silbid), mittekõnelised vokalisatsioonid (nutt, kisa, kiljumine) ja mitteverbaalsed kommunikatsiooniviisid (eri tüüpi žestid, pilkkontakt). Lapse kõnemõistmine on täielikult situatsioonist sõltuv.
- 2) II taseme alakõne: siin tasemel saab laps aru, et kõne on suhtlusvahend. Lisaks vokalisatsioonidele ja žestidele kasutab laps juba algelist kõnet, kus esineb palju häälduspuudeid ja grammatikavigu. Laps kasutab suhtlemisel vaid baaslauset ja vähelaiendatud lihtlauset ning lauseehituses esineb palju vigu: jäetakse ära kohustuslikke lauseliikmeid, kasutatakse vale sõnajärge ja sõnavormid ei ühildu omavahel. Kõnemõistmine on küll võrreldes esimese tasemega paranenud, aga sõltub paljuski situatsioonist. Samuti sõltub lause mõistmine olulisel määral lausungi pikkusest ja struktuurist.
- 3) III taseme alakõne: siin tasemel on laps võimeline igapäevaseks suhtluseks. Siiski on lapsel end raske väljendada väljaspool tegevussituatsiooni, st kujutluste alusel. Nende laste sõnavara on võrreldes eakaaslastega vaesem, esineb üksikuid hääldusvigu, ebatäpsusi grammatiliste vormide kasutamisel ja iseloomulikud on lauseloome raskused. Peamisteks probleemideks on jäänud tekstiloome ja -mõistmine.

1.3.2. Alakõnega laste iseärasused lause tähenduse mõistmisel.

Alakõnega lastel tekivad raskused kõnemõistmisel peamiselt siis, kui enam ei piisa lause mõistmiseks sõnade leksikaalse tähenduse tundmisest, vaid on vaja eristada grammatilisi tunnuseid, mõista sõnadevahelisi seoseid ja lausekonstruktsiooni tervikuna. Lausungit kuuldes võib alakõnega laps mõista vaid repliigi võtmesõnu ja formuleerida oma vastuse nende põhjal. (Padrik, 2014) Raskused teksti mõistmisel on alakõnega lastel tingitud mitmest aspektist. Esiteks mõistavad nad puudulikult sõna- ja lausetähendusi, teiseks on puudulikud nende teadmised ümbritsevast maailmast ja ka oskus ühendada kuuldu infot oma teadmistega. Seega on neil suuri raskusi ka tuletamisel, järeldamisel, üldistamisel ja vestluspartneri kavatsuse mõistmisel. (Karlep, 1999; Karlep, 2003)

Alakõnega lastel on ka lühimälu tavapärasest väiksema mahutavusega: see põhjustab nii lühemate kui ka mittetäielikult formuleeritud ütluste loome ja teiste ütluste mittetäieliku mõistmise (Perkins, 2007). Leiwo (1993) toob välja, et keelelise arengu poolest maha jäänud

laste lühimälu ei võimaldagi grammatiliste suhete analüüsi, vaid suudab tabada üksnes keelelised üksused. Ka alakõnega laste agrammatiline väljendusviis toetab sellist arvamust. Leiwo (1993) viitab oma raamatus Menyuki ja Looney (1972) uuringule, kus selgus, et keelelises arengus maha jäänud lastel on lihtsam mõista ja korrata lühemaid (nt kolmesõnalisi) lauseid kui pikemaid. Lisaks lühiajalise mälu piiratusele toodi seal välja ka teine põhjus. Nimelt on veel oluline, et lapsel laieneks sõna tähenduslik sisu ja tekiks uued kommunikatsiooniülesanded: nii õpib laps tähele panema grammatilisi suhteid ja väljendama neid grammatiliste tunnuste abil. Alakõnega lastel on aga probleeme nende mõlema aspektiga.

Uurimustes on leitud, et alakõnega lastel on raske mõista järgmisi konstruktsioone: 1) aega, põhjust ja eesmärki väljendavad ja hõlmava konstruktsiooniga põimlaused; 2) laused, kus sündmuste järjekord ja osalause järjekord ei ole vastavuses; 3) võrdluskonstruktsioonid; 4) ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid; 5) pöördkonstruktsioonid; 6) kuuluvust väljendavad ja vasakule hargnevad konstruktsioonid; 7) ebahariliku sõnajärgja konstruktsioonid; 8) umbisikuline kõneviis; 9) laused, kus väljendatud teave on vastuolus laste kogemustega. (Karlep, 1998; Karlep, 1999; Aid, 2008; Laande, 2003; Leclercq, Majerus, Jacob & Maillart, 2014)

Leclercq jt (2014) uurisid, millest on tingitud alakõnega lastel nõrk lausete mõistmise oskus. Nii eakohase kõnearenguga kui alakõnega laste lause tähenduse mõistmist mõjutasid nii grammatilise keerukuse kui lause pikkuse muutmine. Alakõnega laste grupil lisandus aga üks oluline aspekt – suure kasutussagedusega sõnade esinemine ütluses. Kui lauses sisaldus vähekasutatavaid nimi- ja tegusõnu, vähenes kohe alakõnega lastel lause mõistmise edukus. See kinnitab veelkord nende piiratud sõnatähenduste tundmist, mis takistab edukalt lause tähendust mõista.

Alakõnega lastel ei ole kõne täisväärtuslikuks suhtlemisviisiks, seega kannatab ka kõne pragmaatiline pool. Pragmaatilised oskused kannatavad kõigil alakõnega lastel, aga sel on erinevad põhjused. Primaarse alakõnega lastel on põhjuseks keeleliste vahendite nappus, sekundaarse alakõne puhul tuleneb pragmaatikapuue nende kognitiivse tegevuse iseärasustest. (Karlep, 2003) On kasutusel ka eraldiseisev termin „pragmaatiline keelepuue“ (*pragmatic language impairment – PLI*), mis tähistab puuet, kus on puudulikud peamiselt pragmaatilised oskused. Neil lastel avalduvad raskused vestlus- ja narratiivsetes oskustes, lisaks on raske mõista sidusat kõnet ja siduda keelelist informatsiooni suhtlussituatsiooniga. (Perkins 2005, viidatud Padrik, 2014)

Enamasti on SKAP lastel pragmaatiliste oskuste puudulikkus siiski teisene mure süntaktiliste oskuste puudulikkuse kõrval (Rice, Warren & Betz, 2005). Alakõnega laste repliigid ei ole alati kontekstisidusad ja neil on raske vajalikku infot kuulajale sidusalt ja arusaadavalt edasi anda. (Padrik, 2014) Karlep (1998) toob välja, et alakõnega laps puutub pragmaatiliste raskustega peamiselt kokku kõnet tajudes – nii on neil raskendatud suhtlemise käigus teiste mõistmine. Ka Leinonen jt (2002) kinnitavad alakõnega laste pragmaatilisi raskusi nii enda väljendamisel kui teiste mõistmisel kõnes. Mõistmise osas on neil pragmaatilisteks probleemideks: seostamine, viidetest ja osundustest aru saamine, info mitteotstarbeline kasutamine, kaaslasega mitteamvestamine suhtlemisel, ebasobiliku info mittemärkamine ütluses, konteksti mittekasutamine ütluse mõistmisel, kujundlike väljendite mittemõistmine ja põhjus-tagajärg jm keeruliste seoste mittemõistmine. Perkins (2007) ja Matthews (2014) lisavad, et alakõnega lastel on tavapärasest oluliselt nõrgem järelduste tegemise võime. Alakõnega laste järelduste tegemise võime kohta on tehtud ka erinevaid uurimusi (Letts & Leinonen, 2001; Adams, Clarke & Haynes, 2009; Ryder, Leinonen & Schulz, 2008), mis on kinnitanud, et järeldamine on nende jaoks raske. Letts'i ja Leinonen'i (2001) tehtud uurimuses vastasid 6-8 aastased eakohase arenguga ja alakõnega lapsed nii kirjeldavatele kui järeldusi nõudvatele küsimustele piltide põhjal. Esimestele vastasid mõlemad grupid võrdselt hästi, järelduste tegemisel olid alakõnega lapsed aga tunduvalt kehvemad.

1.4. Lause tähenduse mõistmise hindamine

On teada, et laste teadmisi ja oskusi keeles tuleb hinnata selle järgi, kuidas nad keelt kasutavad: kuidas räägivad ja kuivõrd mõistavad teiste öeldut (Lust, 2006). Seega tuleb hinnata nii kõneloomet kui –taju. Lapse tulevikku silmas pidades on oluline leida laste kõne uurimisel võimalused otsustamiseks, kas kõne arengu tase vastab tema eale või esineb normidest kõrvalekaldeid. Otstarbekas on selleks kasutada teste, et kiirelt otsustada, kas lapse keeleline vanus vastab tema kronoloogilisele vanusele. (Tulviste, 2008) Seega on kvaliteetsed kõnetestid väga vajalikud logopeedidele ja ka keeleuurijatele. Eri riikides tuntakse aga puudust just oma keelele ja kultuuriruumile vastavatest testidest. Teistest keeltest ümbertõlkimine ja kohandamine on just kultuuri- ja keelestruktuuride erinevuste poolest keeruline ja kulukas. (Huttunen, Paavola & Suvatuuo, 2008)

Bishop (1997) on teinud oma raamatus ülevaate võimalikest testivaldkondadest, millele maailmas toetutakse laste kõnemõistmise hindamisel: üldine kõnemõistmine, häälikute eristamine, sõnade äratundmine, mõistetest arusaamine, lausete mõistmine, grammatiliste konstruktsioonide mõistmine, verbaalne põhjendamine loogilisele mõtlemisele toetudes („*common-sense*“ *verbal reasoning*) ja narratiivide mõistmine. Peamiselt põhinevad kõik lastele mõeldud kõnemõistmistestid pildimaterjalidel (tuleb valida sõnale/lausele vastav pilt) või korralduste/juhiste täitmisel (reaalselt ise või objektidega tegutsedes või töölehte täites). Ka Lust (2006) toob oma raamatus välja lastepäraseid meetodeid, mille teel saab hinnata lausete grammatilist mõistmist. Neist esimeseks on korralduste andmine (nt materjal „*Simon says*“ uurijate Chien and Wexler poolt), milles laps peab täitma kuulnud korraldusi. Teisena on välja toodud rollimäng (*act-out*) ehk objektide liigutamine (*toy moving*), kus lapsed peavad lauses kuulnud situatsiooni konstrueerima etteantud nukkude ja objektide abil. Veel on küsimus-vastuse ja sobiva pildi valimise meetodid ning tõe-väära skaalal hinnangu andmine (*truth value judgement*). Viimase puhul esitab uurija tegelaste või piltide abil mingi situatsiooni ja seejärel esitab lause, mille kohta laps otsustab, kas see on tõene või väär.

Ka Eestis on kasutusel teisest kultuuriruumist üle võetud kõnehindamistestid. Näiteks kasutatakse 1-7 aastaste laste ekspressiivse kõne ja kõnest arusaamise uurimiseks Reynelli testi (*Reynell Developmental Language Scales*). Lisaks on kasutusel 1-3 aastastele MacArthuri Suhtlemise Arengu Test (*MacArthur CDI*), kus lapse kõne arengu üle otsustatakse lapsevanemate öeldu põhjal. (Tulviste, 2008) Eesti keele spetsiifikat arvestavaid kõnehindamisvahendeid on vähe. 2013. aastal töötati välja eestikeelne kõne hindamise test, mis aga keskendub peamiselt kõneloomele. Kõnemõistmise hindamiseks on antud testis vaid kolm ülesannet: põimlausete, pöördkonstruktsioonide ja homonüümide mõistmine. (Padrik et al., 2013)

Kindlasti saab lapse kõne kohta palju teada ka lihtsa vaatlusmeetodi abil. Selle alusel peetakse keeleanalüüsi edusammude päevikut või salvestatakse lapse suhtlusakte, mida hiljem keeleuurijad analüüsivad. (Tulviste, 2008) Vaatlusel põhinevad ka mitmed laialt levinud pragmaatiliste oskuste hindamismeetodid.

Juba varakult tunti maailmas vajadust nimistute järele, mille alusel anda hinnang laste pragmaatilistele ja suhtlemisoskusele. Dewart'i ja Summers'i (1995) „Pragmaatiliste oskuste profiil laste igapäevase suhtlusoskuse hindamiseks“ (*The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*) oli üks esimene vaatlusel põhinev testmaterjal. Seda täitis lapsele lähedane isik ja selle küsimused olid jaotatud nelja valdkonda: erinevate

suhtlusfunktsioonide kasutamine, suhtlemisele reageerimine, vastastikune suhtlemine ja vestlus ning käitumine kontekstuaalsete muutuste korral suhtlemisel. Kasutusel olid erinevad intervjuu vormid vanuses 1-10 aastat. Veidi hiljem töötati välja Bishopi CCC-2 (*Children's Communication Checklist*), mis on praegu vaatlustestidest maailmas levinuim. Ka seda nimistut täidab lapsele lähedane isik (soovitatavalt lapsevanem). Antud intervjuuvorm koosneb kümnest alavaldkonnast, mis aitavad hinnata laste pragmaatiliste oskuste taset. Valdkonnad on: kõne, süntaks, semantika, sidusus, sobimatu käitumine suhtlemisel, stereotüüpne keelekasutus, konteksti kasutamisoskus, mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamine, sotsiaalsed suhted, huvid. Selle testiga saab edukalt eristada pragmaatikapuudega lapsed eakohase arenguga lastest (Letts & Leinonen, 2001; Genuts & Embrechts, 2010; Matthews, 2014). Kuni 4-aastaste kõnet hinnatakse maailmas ka O'Neill'i Keelekasutuse Nimestiku (*Language Use Inventory – LUI*) abil. See jaguneb kolmeks osaks, mille abil hinnatakse peamiselt pragmaatilist keeleoskust: suhtlemine žestide abil, suhtlemine sõnadega ja lausete kasutus. Antud nimestikus peavad vanemad vastama jah/ei vastust nõudvatele küsimustele ja saavad standardiseeritud normide alusel kohe infot lapse oskuste kohta. Normid on paika pandud 18-47 kuu vanuste laste kohta. (Matthews, 2014)

Laste pragmaatiliste oskuste hindamisel kõnes kasutatakse ka muid meetodeid. Väga tõhusaks peetakse teste, kus laps peab valima etteantud piltide seast kõige sobilikuma kuuldu lause kohta. Seda meetodit kasutatakse edukalt lisaks pragmaatilise olukorra mõistmise hindamisele ka grammatiliselt õige lause leidmisel. (Leinonen et al., 2002) Näiteks Marburgi kõnetestis uuritakse lause pragmaatilise tähenduse mõistmist pildimaterjali baasil. Lapsel tuleb vastavalt korraldusele leida kuuldu repliigile vastav pilt või sobiv isik pildilt. (Elben & Lohaus, 2000)

Uurimustes on kasutatud ka erinevaid komplekteeritud hindamismaterjale. Näiteks Osman'i, Shohdi ja Aziz'i (2011) uuringus koosnes pragmaatiliste oskuste hindamine viiest erineva alavaldkonna testist, mille tulemused lõpuks liideti. Valdkontadeks olid mitteverbaalsete ilmingute sageduse hindamine, objekti kasutusvõimaluste mõistmine ja lahtiseletamine, suhtlusoskuse taseme, suhtlustahte (*intentionality*) ja viimasena jutustamisoskuse hindamine. Selles komplekses uuringus vaadeldi last ja anti punkte temaga suhtlemise ajal antud valdkondadest lähtuvalt.

Eestis on pragmaatiliste oskuste uurimiseks viidud läbi väga vähe uuringuid. Eesti üliõpilaste uurimused ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmise kohta on põhinenud

pildimaterjalil, lühitekstidel ja suhtlussituatsioonide läbimängimisel (Tõru, 2004; Rõivas, 2005; Rõivas, 2008; Needo, 2013). Tõru uuris oma töös pragmaatilise ütluse mõistmist toimetulekukooli õpilastel. Rõivas uuris oma bakalaureusetöös (2005) 5-7 aastaste laste viisakate ja ebaviisakate ütluste pragmaatilise tähenduse mõistmist ning magistritöös (2008) keskendus samavanade laste palvete kui pragmaatiliste ütluste mõistmisele ja kasutamisele. Needo (2013) uuris eakohase kõnearenguga ja alakõnega 6-aastaste laste lause pragmaatilise tähenduse mõistmist. Tema töös oli kasutusel samasugune metoodika kui käesolevas töös: Marburgi kõnemõistmistesti pildimaterjalil põhinevad ülesanded.

Käesolevas lõputöös uuritakse lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmist 5-aastastel eakohase kõnearenguga lastel. Töö eesmärk on kontrollida testiülesannete sobivust lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks 5-aastastel eakohase kõnearenguga lastel. Käesolevas töös püütakse leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) Millise edukusega sooritasid testiülesandeid eakohase ja alakõnega lapsed?
- 2) Milles avalduvad eakohase ja alakõnega laste erinevused lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmisel?
- 3) Millised testiülesanded eristavad eakohase kõnearenguga lapsi alakõnega lastest?

Teooriale tuginedes ja tööle seatud eesmärgist lähtuvalt võib püstitada järgmise hüpoteesi:

- 1) Testiülesanded eristavad eakohase ja alakõnega samaealisi lapsi.

2. Metoodika

2.1. Valim

Antud uuringus osales 40 last vanuses 4.6-5.5. Kõik uuringus osalenud lapsed olid pärit ükskeelsest perekonnast, kus emakeelena kõneldi eesti keelt. Kõigi laste vanematelt võeti kirjalik nõusolek uuringu läbiviimiseks.

Eakohase arenguga lasteks loeti antud uuringus ükskeelseid logopeedilist abi mittesaavaid lapsi. Eakohase kõnearenguga laste gruppi kuulus 30 last vanuses 4.8-5.4. Neist 14 olid poisid ja 16 tüdrukud, kes käisid uuringu hetkel Viljandi linna kahes lasteaias. Kontrollgruppi kuulusid alakõnega lapsed, kellel avaldusid selgesti kõnemõistmisraskused.

Alakõnega laste grupi moodustasid 10 alakõnega last vanuses 4.6-5.5, kellest 6 olid poisid ja 4 tüdrukud. Antud lapsed käisid uuringu hetkel Tartu ja Tallinna lasteaiades. Kontrollgrupi lastest 5 oli primaarse ja 5 sekundaarse alakõnega ning viiel lapsel oli alakõne II ja teistel alakõne III aste. Sobivad lapsed leiti lähtudes tegevlogopeedide hinnangutest lapse kõne mõistmise taseme kohta. Alakõnega laste andmed kogus samal teemal magistritööd kirjutanud tudeng Anni Areda.

2.2. Mõõtvahend

Mõõtvahendiks oli antud uuringus pildimaterjalil põhinev test (vt LISA 1), mille koostasid antud teemal uurimusi teinud kolm tudengit ja nende juhendajad. Katsematerjali koguti varasematest üliõpilastöödest (Aid, 2008; Heina, 2011), „5-6 aastaste laste kõne hindamise testist“ (Padrik et al., 2013) ja saksakeelsest Marburgi kõnemõistmistestist (Elben & Lohaus, 2000).

Uuringus kasutatud ülesanded võib jagada nelja laia gruppi:

- 1) Lause grammatilise tähenduse mõistmine – sise- ja väliskohakäänded; ilma- ja kaasaütlev kääne; osastav kääne ainsuses ja mitmuses; nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmine lauses.
- 2) Pöördkonstruktsioonide mõistmine – ruumi- ja võrdluskonstruktsioonid, nii hariliku kui ebahariliku sõnajärgjega lausekonstruktsioonid.
- 3) Põimlauset mõistmine – aega, tingimust, põhjust ja eesmärki väljendavad põimlause konstruktsioonid.
- 4) Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine – repliigi sobitamine isiku ja situatsiooniga.

Lõpliku katsematerjali kokkupanekul muudeti ülesannete keelelist materjali, parandati ja osaliselt ka muudeti pildimaterjali ning selle kvaliteeti.

2.3. Protseduur

Uuring viidi iga lapsega läbi individuaalselt. Testi läbiviimiseks ühe 5-aastase eakohase kõnearenguga lapsega kulus ca 45 minutit, mille uurija viis läbi ühes osas. Selle aja sees tegi uurija vajadusel 1-2 puhkepausi, kus laps sai puslet kokku panna. 5-aastase

alakõnega lapsega kulus testi läbiviimiseks kokku ca 1 tund, mille magistritudeng A. Areda jagas kaheks sessiooniks kahel eri päeval.

Et testimine tunduks mängulisem, võtsid uurijad kasutusele ka mängulooma, kellele laps testi algul nime pani. Mängulooma kaudu esitasid uurijad lapsele korraldusi (Nt. „Aita kiisul leida õige pilt!“). Katsematerjaliks olid A6 formaadis mustvalged pildid, mille seast laps pidi valima õige variandi vastavalt kuulnud lausele. Ülesanded esitati lastele kindlas järjekorras ja vastused fikseeriti samaaegselt kirjalikult protokollis (vt LISA 2). Hiljem kodeeriti vastused vastavalt väljatöötatud kodeerimisjuhendile (vt LISA 3).

Lastele esitati kokku 7 erinevat ülesannet. Iga uue ülesande alguses esitati lapsele näidisülesanne (-ded), mille ajal uurija võis last õpetada. Näidisülesande käigus võis uurija vale vastuse puhul lauset korrata ja vajadusel ka ise õigele pildile osutada. Testülesannete ajal oli uurijapoolne juhendamine piiratud: kui laps ei vastanud, võis uurija lauset korrata ühel korral. Vale vastuse andmisel fikseeris uurija vastuse protokollis ja läks edasi uue ülesandega.

Kohakäänete mõistmise ülesanded

Uurija näitas lapsele korraga 4 pilti, millest üks oli segaja. (Nt. *Lind lendab oksale/lind on oksal/lind lendab oksalt* ja segaja: *lind seisab puu ees*) Uurija esitas lause ja laps pidi osutama õigele pildile. Enne uue käändevormiga lause esitamist vahetati piltide järjekorda.

Ilma- ja kaasaütleva käände mõistmise ülesanded

Uurija näitas lapsele korraga 3 pilti, millest üks väljendas kaasaütleva, teine ilmaütleva käändevormi tähendust ja kolmas pilt oli segaja. (Nt. *Kontsaga king/kontsata king/konts*) Laps pidi uurija ütluse alusel valima õige pildi.

Ainsuse ja mitmuse osastava käände mõistmise ülesanded

Uurija näitas lapsele korraga 4 pilti, millest 2 väljendasid osastavat käännet mitmuses (Nt *Pille kastab lilli/Mart sööb maasikaid*) ja 2 ainsuses (Nt *Pille kastab lille/Mart sööb maasikat*). Uurija esitas lause ja laps pidi osutama õigele pildile. Piltide järjekorda muudeti pärast teist lauset.

Nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmise ülesanded

Uurija näitas lapsele korraga 3 pilti. Arvukategooria ülesannetes vastas üks pilt ainsusele, teine mitmusele ja kolmas oli segaja. (Nt. *Tüdruk päevitab/Tüdrukud*

päevitavad/Tüdrukud kõnnivad). Tegusõna ajakategooria ülesannetes vastas üks pilt lihtminevikule, teine olevikule ja kolmas oli segaja (*Tüdruk värvis aia ära/Tüdruk värvib aeda/Tüdruk tuleb aiaväravast sisse*). Uuriija esitas iga pildiseeria kohta ühe lause ja laps pidi osutama õigele pildile.

Pöördkonstruksioonide mõistmise ülesanded

Uuriija näitas lapsele korraga nelja pilti. Uuriija palus lapsel näidata kahte situatsiooni (Nt *Koer ajab poissi taga/Poiss ajab koera taga*). Seejärel muudeti piltide järjekorda ja laps pidi näitama kahte järgmist situatsiooni (*Poissi ajab taga koer/Koera ajab taga poiss*). Igale õigele pildipaarile oli esitatud ka kaks segajat (Nt *Poiss ja koer jooksevad üksteisest eemale/Poiss ja koer jooksevad koos*).

Põimlausete mõistmise ülesanded

Kõigis ülesannetes esitas uurija lapsele korraga kolm pilti. Aega väljendavate lausete uurimisel kujutas üks pilt esmast tegevust (*Mari joonistab puud*), teine pilt viimast tegevust (*Mari mängib nukkudega*) ja kolmas oli segaja (*Mari joonistab tüdrukut*). Lapsele esitati kõigepealt lause (Nt *Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima*) ja seejärel küsimus „Mida Mari enne tegi?“. Tingimust väljendavate lausete puhul väljendas üks pilt tegelase soovi (*Koer annab kondi linnule*), teine hetkeolukorda (*Koer istub kondita*) ja kolmas pilt oli segaja (*Koer sööb konti*). Lapsele esitati kõigepealt lause (Nt *Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule*) ja seejärel küsimused (*Mida koer tahaks teha? Mida ta praegu teeb?*). Mõlema ülesande tüübi põhjal oli vaja lapsel küsimuste järgselt osutada õigele pildile. Põhjust ja eesmärki väljendavate lausete korral kujutas üks pilt õiget situatsiooni (*Lumememm sulab päikese all*), teised kaks olid segajad (*Lumememm ei sula/Lumememm sulab kuu all*). Uuriija esitas lapsele lause (Nt *Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt*) ja laps pidi osutama õigele pildile.

Pragmaatika mõistmise ülesanded

Ülesannetes, kus repliiki sobitati isikuga, esitas uurija lapsele ühe pildi. Laps pidi pildil kujutatud situatsioonist aru saama, kes isikutest antud repliiki ütles. (Töökorralduse näide: *Kes siin pildi peal ütleb: „Alati pean mina nõusid pesema“? Näita mulle seda inimest.*) Repliigi sobitamisel situatsiooniga näitas uurija lapsele korraga kolm pilti, millest üks kujutas õiget situatsiooni (*Poiss vaatab hirmsat lõvi*), teised kaks olid segajad (*Poiss vaatab armast jänest/Poiss vaatab koristavat talitajat*). Laps pidi leidma, millisel pildil võiks

etteantud isik antud repliiki öelda (Töökorralduse näide: *Näita pilti, kus poiss ütleb: „Oi kui hirmus!“*). Lause pragmaatilise tähenduse mõistmist uurivates ülesannetes olid olulised ka testi läbiviijate hääletooni ja –kõrguse muutused repliigis, et lapsed mõistaksid lauseid sarnaselt.

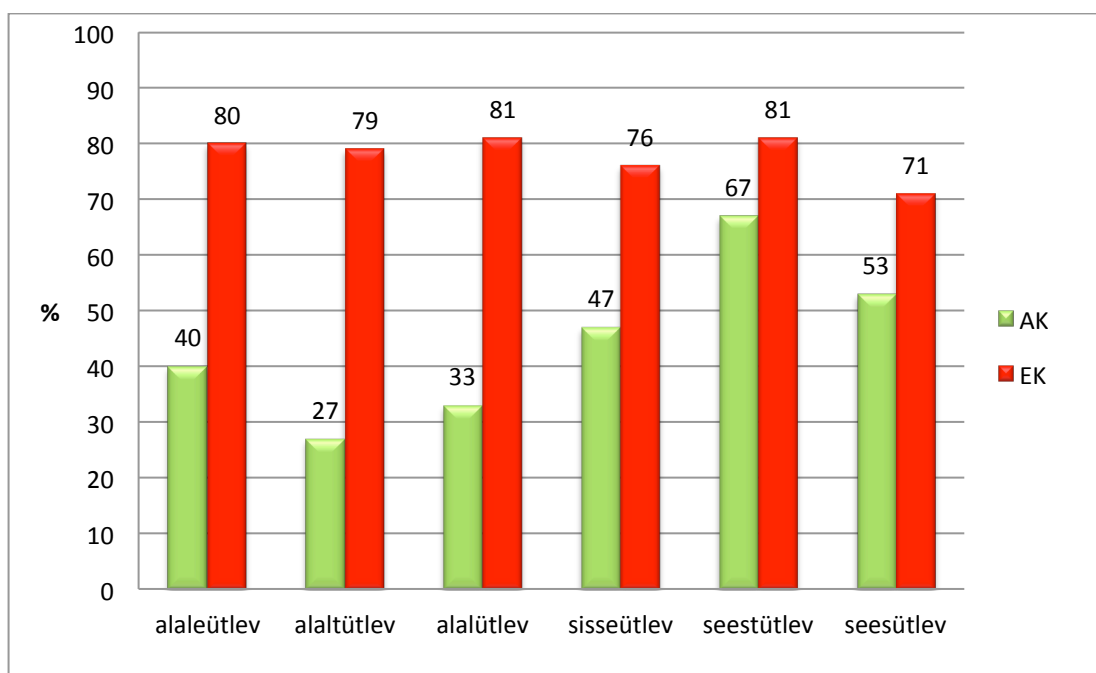
3. Tulemused

Andmete analüüsimisel kasutasin programmi MS Excel 2010. Lausete analüüsi koondtabel on esitatud lisas 4. Tabelites, diagrammidel ja tekstis tulemusi kirjeldades kasutan järgnevaid lühendeid: EK- eakohase arenguga laste grupp; AK – alakõnega laste grupp.

3.1. Lause grammatilise tähenduse mõistmine

Antud kategooria ülesanded võib jaotada viieks: a) väliskohakäänete mõistmine; b) sisekohakäänete mõistmine; c) ilma- ja kaasaütleva käände vormide mõistmine; d) ainsuse ja mitmuse osastava käände vormide mõistmine; e) nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria vormide mõistmine.

Väliskohakäänete mõistmisel esitati lapsele kolm ülesannet, mis omakorda koosnesid 3-st lausest. Eakohase arenguga lastele osutus väliskohakäänete ülesanne edukaks (koondtulemuste edukus 80%). Alakõnega laste jaoks oli ülesanne aga keeruline (koondtulemuste edukus 33,3%). Kõige keerulisemaks osutus mõlema grupi jaoks alaltütleva käände vormide mõistmine (vt Joonis 1).



Joonis 1. Õigete vastuste osakaal kohakäänete ülesannetes

T-test näitas statistiliselt olulisi erinevusi EK ja AK grupi vahel nii iga käändevormi osas kui ülesande koondtulemustes ($p < 0,01$). Statistiliselt ei eristanud kahte gruppi vaid üks alalütleva käände lause – „*Kass on toolil*“ ($p = 0,12$). Selle lause mõistmisel olid mõlemad grupid edukad (EK edukus 96,7%; AK edukus 70%). Õigete vastuste jagunemisel väliskohakäänete ülesannetes on näha, et AK grupp valis tunduvalt rohkem segaja pilti kui EK grupp (vt Tabel 1). Mitmekordne erinevus esineb nii alalütleva kui alaltütleva käände puhul. Enim on lapsed segajat pakkunud just *auto*-lausete puhul, mille mõistmisel oli mõlema grupi lastel enim raskusi (AK edukus 10-20%; EK edukus 60-70%).

Tabel 1. Vastuste õigsus väliskohakäänete lausete puhul (protsentides)

LAUSE/KÄÄNE	ÕIGE		VALE		SEGAJA	
	AK	EK	AK	EK	AK	EK
Auto sõidab sillale	20	63,3	80	26,7	0	10
Kass hüppab toolile	60	96,7	40	3,3	0	0
Uss roomab lehele	40	80	50	20	10	0
ALALEÜTLEV	40	80	56,7	16,7	3,3	3,3
Auto sõidab sillalt.	20	60	60	20	20	20
Kass hüppab toolilt.	40	90	60	10	0	10
Uss roomab lehelt.	20	86,7	60	13,3	20	0
ALALTÜTLEV	26,7	78,9	60	14,4	13,3	6,7
Auto on sillal.	10	70	60	23,3	30	6,7
Kass on toolil.	70	96,7	30	3,3	0	0
Uss roomab lehel.	20	76,7	50	16,7	30	6,7
ALALÜTLEV	33,3	81,1	46,7	14,4	20	4,4
VÄLISKOHAKÄÄNDED	33,3	80	54,4	15,2	12,2	4,8

Sisekohakäänete mõistmisel esitati samuti lastele 3 ülesannet, mis omakorda koosnesid kolmest lausest. Sisekohakäänete mõistmise ülesanded osutusid EK grupi lastele edukaks (koondtulemuste edukus 75,9%), AK grupi laste edukus oli mõnevõrra madalam (koondtulemuste edukus 55,6%). AK lapsed eksisid enim sisseütleva käände ja EK lapsed seesütleva käände vormide mõistmisel (vt Joonis 1). Kõige edukamalt mõistsid lapsed *konna*-lauseid (EK edukus 76,7-93,3%; AK edukus 60-90%). EK grupi jaoks oli kõige halvemini mõistetav lause „*Koer jookseb metsa*“ (edukus 53,3%) ja AK grupi jaoks „*Emal on morss klaasis*“ (edukus 10%).

T-test eristas statistiliselt oluliselt EK ja AK gruppe sisekohakäänete ülesannete koondtulemustes ($p < 0,01$). Eraldi käänete osas näitas T-test statistiliselt olulisi erinevusi vaid

sisseütleva käände osas ($p<0,05$) ja ühe seesütleva käände lause (*Emal on morss klaasis*) osas ($p=0,0003$).

Analüüsides vastuste õigsust sisekohakäänete osas on näha, et sisseütleva ja seestütleva käände lausete puhul valisid lapsed segaja-pilti väga harva (vt Tabel 2). Kuid seesütleva käände lausetes esines segaja valimist palju (EK 18,9%; AK 30%). Eriti suurel määral valiti segajaid lauses „*Emal on morss klaasis*“.

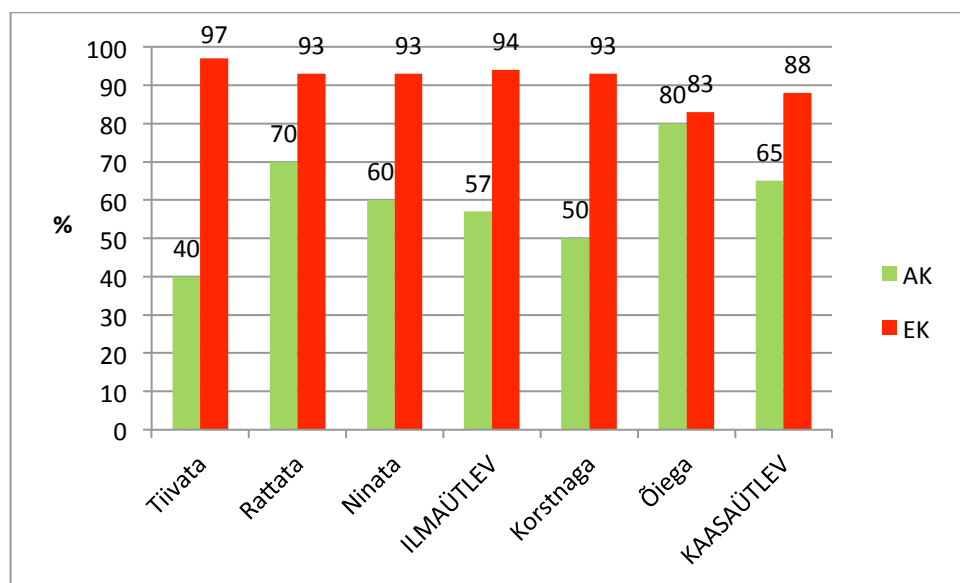
Tabel 2. Vastuste õigsus sisekohakäänete lausete puhul (protsentides)

LAUSE/KÄÄNE	ÕIGE		VALE		SEGAJA	
	AK	EK	AK	EK	AK	EK
Ema valab morssi klaasi.	50	80	50	20	0	0
Konn hüppab vette.	60	93,3	40	6,7	0	0
Koer jookseb metsa.	30	53,3	60	46,7	10	0
SISSEÜTLEV	46,7	75,6	30	24,4	3,3	0
Ema valab morssi klaasist.	50	73,3	50	26,7	0	0
Konn hüppab veest.	70	86,7	30	13,3	0	0
Koer jookseb metsast.	80	83,3	20	13,3	0	3,3
SEESTÜTLEV	66,7	81,1	33,3	17,8	0	1,1
Emal on morss klaasis.	10	66,7	20	3,3	70	30
Konn on vees.	90	76,7	10	16,7	0	6,7
Koer on metsas.	60	70	20	10	20	20
SEESÜTLEV	53,3	71,1	16,7	10	30	18,9
SISEKOHAKÄÄNDED	55,6	75,9	33,3	17,4	11,1	6,7

Analüüsides gruppide siseselt käändevormide mõistmist näitas T-test erinevust AK grupil väliskoha- ja sisekohakäänete koondtulemustes ($p<0,02$), EK grupi siseselt taolist erinevust ei ilmne ($p=0,32$). EK grupp mõistis seega sarnaselt hästi nii väliskoha- kui sisekohakäänevorme, AK grupp oli aga sisekohakäänete mõistmisel tunduvalt edukam (sisekohakäänded 55,6%; väliskohakäänded 33,3%).

Ilma- ja kaasaütleva käände mõistmisel oli EK grupp väga edukas (edukus üle 83,3%), AK lastele osutusid ülesanded keerulisemaks (vt Joonis 2). Statistiliselt oluliselt erinesid grupid ilmaütleva käände ülesannetes ($p<0,02$), kaasaütleva käände osas olulisi erinevusi ei ilmnenu ($p=0,122$). Eraldi lauseid analüüsides ilmnemad statistilised erinevused lausete „*Lennuk on tiivata*“ ($p<0,008$) ja „*Maja on korstnaga*“ ($p<0,04$) mõistmisel. Mõlema lause puhul oli AK grupi laste edukus madal (40-50%).

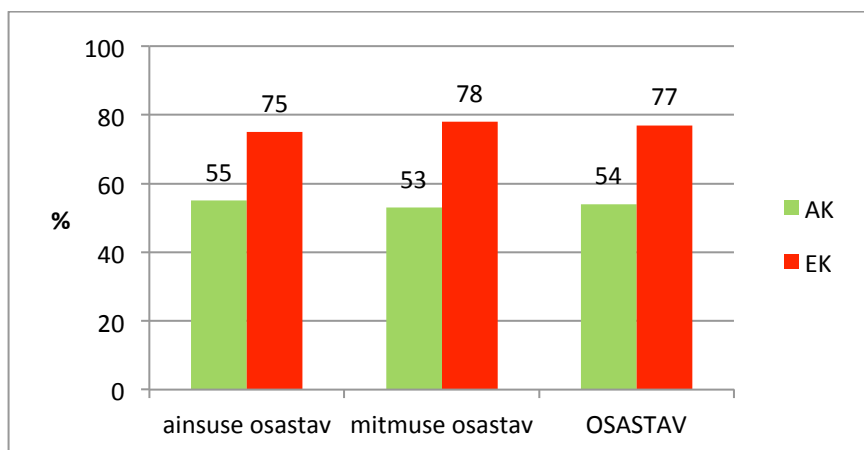
Jooniselt 2 on näha, et suuri erinevusi ilma- ja kaasaütleva käände mõistmisel gruppide siseselt ei ilmnenud. Eakohase kõnearenguga laste jaoks osutusid pisut lihtsamaks ilmaütleva käände ülesanded, alakõnega lastele aga kaasaütleva käände ülesanded. Kuivõrd antud ülesandes valisid lapsed segajaid vaid üksikutel kordadel, siis eraldi vastuste õigsust ei analüüsitud.



Joonis 2. Õigete vastuste osakaal ilma- ja kaasaütleva käände ülesannetes

Osastava käände mõistmisel uuriti eraldi käändevormide mõistmist ainsuses ja mitmuses. Statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ülesande koondtulemustes ega ka ainsuse/mitmuse mõistmisel eraldi. T-test näitas statistiliselt olulist erinevust vaid lause „Tüdruk sööda jäneseid“ puhul ($p < 0,04$). Antud lause mõistmisel oli EK grupp väga edukas (83,3%), AK grupile osutus see aga keeruliseks (edukus 40%).

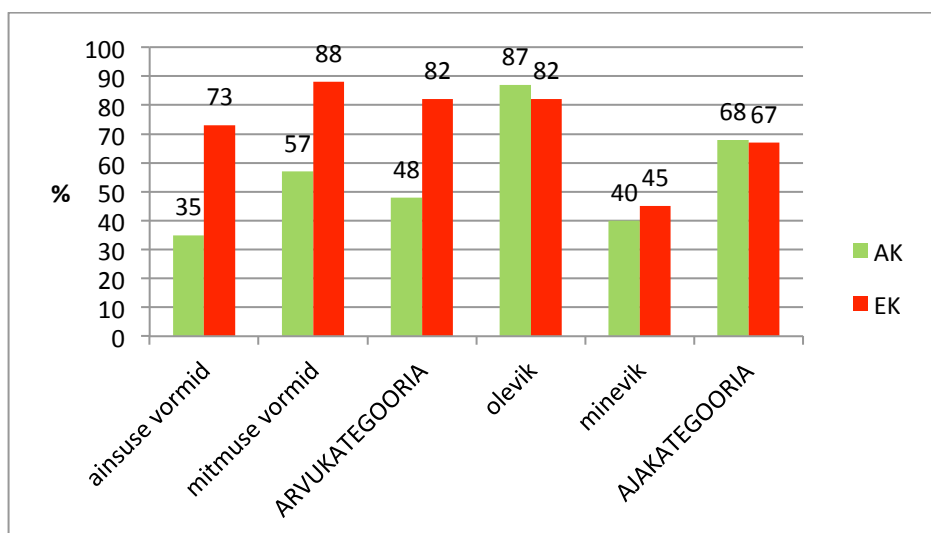
Jooniselt 3 on näha, et eakohase kõnearenguga lapsed olid osastava käände mõistmisel nii ainsuses kui mitmuses võrdselt edukad (edukus üle 75%). AK grupi lastele osutus osastava käände mõistmine enamvähem võrdselt keeruliseks nii ainsuses kui mitmuses.



Joonis 3. Õigete vastuste osakaal osastava käände ülesannetes

Nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria vormide

mõistmise ülesannetes eristusid kaks gruppi omavahel statistiliselt nimisõnade arvukategooria mõistmisel ($p < 0,004$) ja eraldi ainsuse vormide mõistmisel ($p < 0,0009$). Ajakategooria mõistmisel EK ja AK grupp teineteisest statistiliselt ei eristunud ($p = 0,932$). Eraldi lauseid analüüsides eristasid grupe kaks lauset: „*Tuul viib mütsi minema*“ ($p < 0,02$) ja „*Ema korjab õunu*“ ($p < 0,03$).



Joonis 4. Õigete vastuste osakaal arvu- ja ajakategooria mõistmise ülesannetes

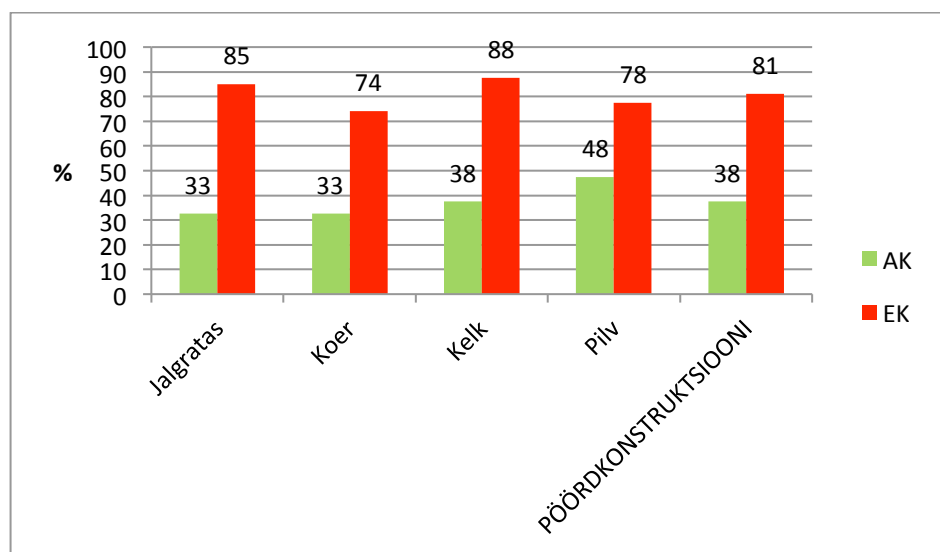
Arvukategooria mõistmise ülesanded osutusid eakohase arenguga lastele lihtsaks, alakõnega laste jaoks aga üsna keeruliseks (vt Joonis 4). Mõlema grupi jaoks osutus tunduvalt lihtsamaks mitmuse vormide mõistmine. Kõige paremini mõisteti lauset „*Linnupesas on munad*“ (EK edukus 96,7%; AK edukus 90%) ja kõige kehvemini „*Tuul viib mütsi minema*“ (EK edukus 63,3%; AK edukus 20%). Ajakategooria mõistmisel olid kaks gruppi koondtulemustes põhimõtteliselt võrdsed, kuid oluline erinevus ilmneb oleviku ja mineviku

vormide mõistmise vahel (vt Joonis 4). Oleviku vorme mõistsid mõlemad grupid kaks korda paremini kui mineviku vorme. EK grupi jaoks osutus kõige keerulisemaks lause „*Poiss püüdis kalu*“ (edukus 36,7%) ja AK grupi jaoks lause „*Tüdruk värvis aia ära*“ (edukus 30%).

Võrreldes antud ülesande kahe grammatilise kategooria (arv/aeg) edukusi, saab öelda, et EK grupi lapsed olid edukamad nimi- ja tegusõnade arvukategooria ülesannetes. AK grupi lapsed mõistsid paremini aga tegusõna ajakategooria vorme.

3.2. Pöördkonstruktsioonide mõistmine

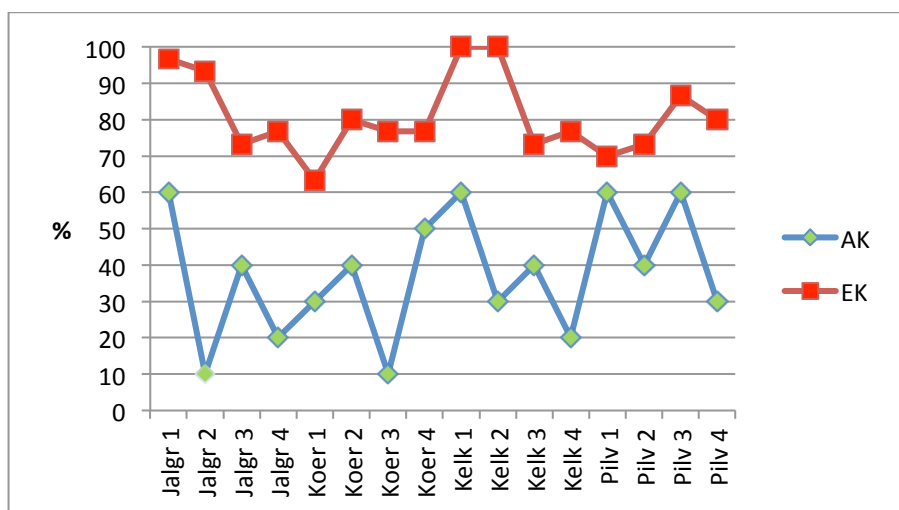
Pöördkonstruktsioonide mõistmisel lahendasid lapsed 4 ülesannet, mis omakorda koosnesid neljast lausest. EK ja AK grupp erinesid statistiliselt oluliselt kõigi 4 ülesande puhul ($p < 0,03$). Eakohase arenguga lapsed olid pöördkonstruktsioonide mõistmisel väga edukad, alakõnega laste jaoks osutus ülesanne aga väga keeruliseks (vt Joonis 5). EK grupi laste tulemused olid kaks korda kõrgemad kui AK grupi lastel. Eakohase arenguga laste jaoks osutus ruumikonstruktsioonide (*jalgratas* ja *kelk*) mõistmine (edukus 86,3%) lihtsamaks võrdluskonstruktsioonidest (*koer* ja *pilv*; edukus 75,8%). AK grupi lastel ilmnes aga vastupidine seos (võrdlus: 40,1%; ruum: 35%).



Joonis 5. Õigete vastuste osakaal pöördkonstruktsioonide ülesannetes

Joonisel 6 on näha, kuidas muutub lause mõistmise edukus sõnajärje muutmisel. *Jalgratta* ja *kelgu* ülesannetes olid laused 1 ja 2 hariliku sõnajärjega, 3 ja 4 aga ebahariliku sõnajärjega konstruktsioonid. EK grupi puhul on selgelt näha, et edukamalt mõisteti hariliku sõnajärjega lauseid (harilik 93,3-100%; ebaharilik 73,3-76,7%). Ka T-test eristas EK grupi siseselt hariliku ja ebahariliku sõnajärjega konstruktsioonide mõistmist ($p < 0,00005$). AK grupis sellist tendentsi ei ilmne. EK grupi lapsed olidki edukamad just

ruumikonstruktsioonide (*jalgratas* ja *kelk*) hariliku sõnajärjega lausete mõistmisel. AK grupi puhul ei saa selgelt parimat konstruktsiooniliiki välja tuua.



Joonis 6. Tulemuste võrdlus lausete kaupa

EK grupi laste jaoks oli kõige kehvemini mõistetav lause „*Koer on heledam kui kass*“ (edukus 63,3%), AK grupi jaoks aga laused „*Auto sõidab jalgratturi järel*“ ja „*Kass on tumedam kui koer*“ (mõlemad 10%). Mõlema grupi üks keerulisem lause pärines võrdluskonstruktsioonide seast, AK grupi teine kehvemini mõistetav oli aga hariliku sõnajärjega ruumikonstruktsioon.

Tabelist 3 on näha, et alakõnega lapsed on valinud tunduvalt rohkem vastusena segajaid kui eakohase kõnearenguga lapsed. Samuti on näha tendents, et segajaid on valitud rohkem võrdluskonstruktsioonide kui ruumikonstruktsiooni lausete puhul, see seos kehtib nii EK kui AK laste puhul.

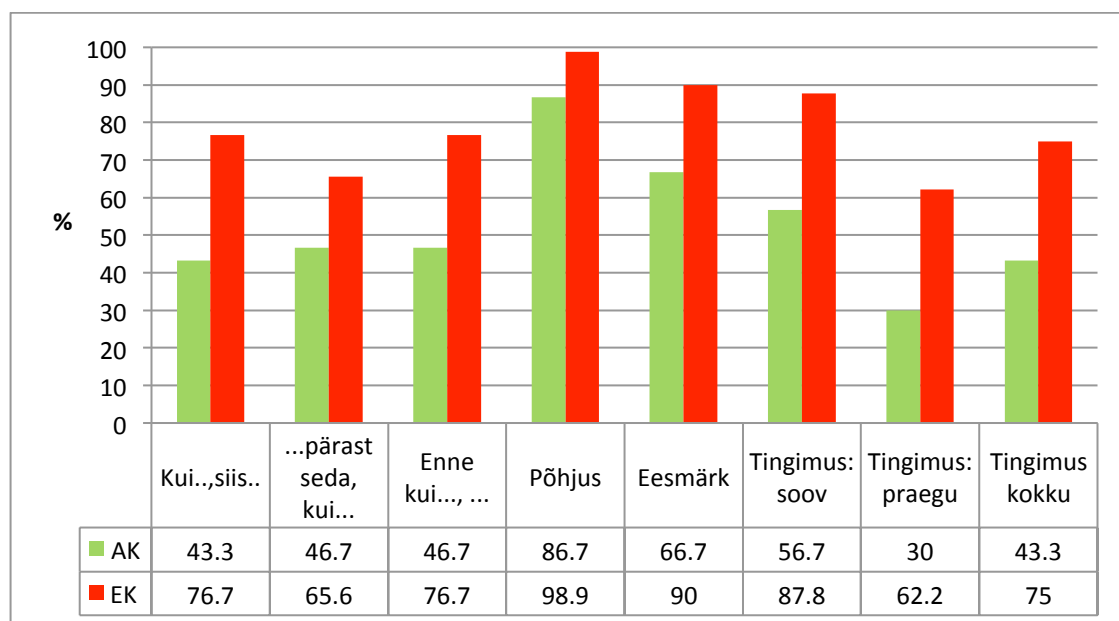
Tabel 3. Vastuste õigsus pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesannetes

	JALGRATAS		KOER		KELK		PILV	
	AK	EK	AK	EK	AK	EK	AK	EK
ÕIGE	32,5%	85,0%	32,5%	74,2%	37,5%	87,5%	47,5%	77,5%
VALE	35,0%	12,5%	17,5%	14,2%	37,5%	11,7%	22,5%	15,8%
SEGAJA	32,5%	2,5%	50,0%	11,7%	25,0%	0,8%	30,0%	6,7%

3.3. Põimlausete mõistmine

Põimlausete mõistmisel uuriti nelja erinevat tüüpi lauseid: aega, põhjust, eesmärki ja tingimust väljendavad põimlauseid. T-test näitas statistiliselt olulist erinevust EK ja AK grupi vahel aega ja tingimust väljendavate lausetüüpide osas ($p < 0,002$). Põhimõtteliselt eristusid grupid ka eesmärki väljendavate lausete mõistmisel ($p = 0,051$).

Jooniselt 7 on näha, et alakõnega laste jaoks osutus ülesanne üsna keeruliseks (edukus 30-86,7%), eakohase kõnega lastele aga küllalt lihtsaks (edukus 62,2-98,9%). Paljuski sõltus lausete mõistmise edukus erinevatest lausemallidest. Kõige lihtsamaks osutus mõlema grupi jaoks põhjust väljendavate lausete mõistmine. Ka eesmärki väljendavate lausete mõistmine oli EK grupi lastele lihtne, AK grupi lastele natuke keerulisem (vt Joonis 7).



Joonis 7. Õigete vastuste osakaal põimlausete mõistmise ülesannetes

Mõlema grupi jaoks osutusid raskemini mõistetavateks aega ja tingimust väljendavad lausemallid. Aega väljendavatest lausetest osutus EK grupile kõige keerulisemaks vormi „...pärast seda, kui..“, AK grupile aga tüübi „Kui..., siis..“ mõistmine. Kõigist põimlause tüüpidest kõige kehvemini mõistsid mõlemad grupid tingimuslausete hetkeolukorda (AK 30%; EK 62,2%). Antud ülesandes pidi laps kuulnud lause alusel valima pildi hetkeolukorra kohta (nt lause „Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule“; küsimus „Mida koer praegu teeb?“). Antud lausete keerukust kinnitab ka vastamata jäetud tingimuslausete osakaal (AK grupis 3,3%; EK grupis 4,4%). Kogu ülejäänud uuringu raames ei jäetud ühelegi lausele vastamata.

Põimlauset mõistmise pildimaterjalid olid segaja-pildid vaid aega väljendavate lausete ülesandes. Tabelist 4 on näha, et AK lapsed on vastates valinud päris palju segaja-pilti. Eraldi lauseid analüüsides selgus, et AK grupis valiti segajat kõigis üheksast lausest. Eakohase kõnega lapsed valisid segajaid tunduvalt vähem ja vaid mõnede lausete korral.

Tabel 4. *Vastuste õigsus aega väljendavate põimlauset mõistmise ülesandes*

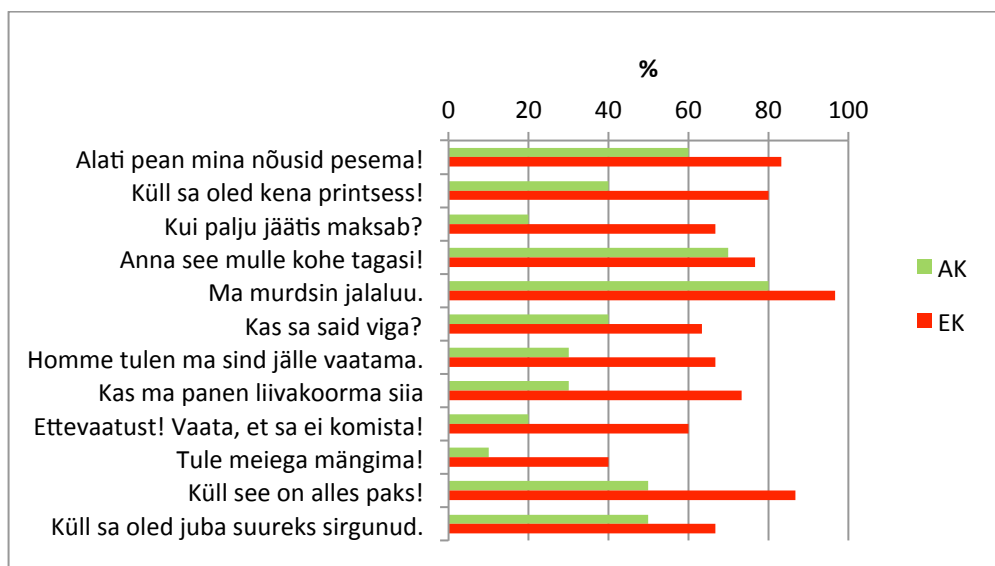
	<i>Kui..., siis...</i>		<i>... pärast seda, kui...</i>		<i>Enne kui ..., ...</i>	
	AK	EK	AK	EK	AK	EK
ÕIGE	43,3%	76,7%	46,7%	65,6%	46,7%	76,7%
VALE	30,0%	21,1%	40,0%	33,3%	23,3%	21,1%
SEGAJA	26,7%	2,2%	13,3%	1,1%	30,0%	2,2%

3.4. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine

Lause pragmaatilise tähenduse mõistmise ülesanded olid jagatud kaheks: a) repliigi seostamine isikuga; b) repliigi seostamine situatsiooniga.

Repliigi seostamisel isikuga tuli lapsel ühelt näidatavalt pildilt leida üles isik, kes kuulnud repliiki võis öelda. Eakohase arenguga laste jaoks oli ülesanne jõukohane (edukus 71,7%), alakõnega lastele aga osutus keeruliseks (edukus 41,7%). Statistiliselt olulised erinevused kahe grupi vahel ilmneseid viie lause puhul 12-st ($p < 0,05$), ülesanne tervikuna eristas EK ja AK grupi lapsi tugevalt ($p < 0,000002$).

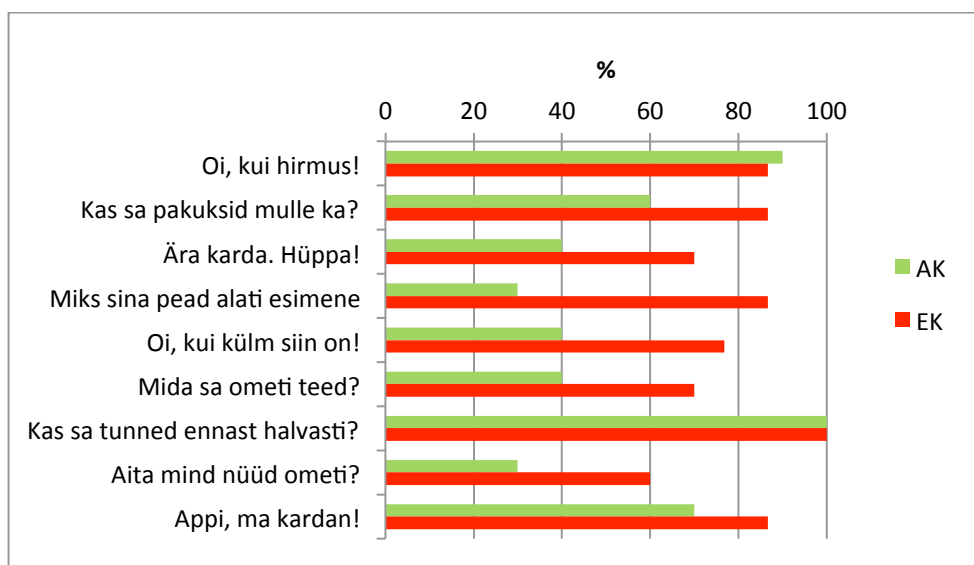
Mõlemale grupile osutus kõige lihtsamaks repliigi „*Ma murdsin jalaluu.*“ mõistmine (vt Joonis 8). Antud pilt oli ka väga selge ja lihtne. Kõige kehvemini mõistetavaks repliigiks oli „*Tule meiega mängima!*“ (EK 40%; AK 10%). Teiseks keeruliseks repliigiks oli „*Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!*“ (EK 60%; AK 20%).



Joonis 8. Õigete vastuste osakaal repliigi seostamisel isikuga

Uurisn ka võimalikku seost repliigi mõistmise edukuse ja inimeste hulga vahel pildil. Võib öelda, et ilmneb nõrk negatiivne korrelatsioon (AK $r=-0,36$; EK $r=-0,39$), kuid kuna seos oli nii nõrk, ei mõjutanud see kindlasti ülesande tulemusi märkimisväärselt.

Repliigi seostamisel situatsiooniga tuli lapsel kolme pildi seast leida pilt, kus isik võiks kuulnud repliiki öelda. Ülesanne osutus mõnevõrra lihtsamaks eelmisest (EK 80,4%; AK 55,6%) ja endiselt olid EK grupi lapsed tunduvalt edukamad AK grupi lastest (vt joonis 9).



Joonis 9. Õigete vastuste osakaal repliigi seostamisel situatsiooniga

Ülesanne tervikuna eristas alakõnega lapsi eakohastest ($p < 0,002$), kuid üksikult võttes eristas EK ja AK gruppi vaid repliik „*Miks sina pead alati esimene olema?*“ ($p < 0,005$). Antud lause oli ka AK grupi jaoks üks kahest raskemini mõistetavatest (edukus 30%). Teiseks raskemini mõistetavaks repliigiks mõlema grupi jaoks oli „*Aita mind nüüd ometi!*“ (EK 60%; AK 30%). Liiga lihtsaks osutus repliigi „*Kas sa tunnend ennast halvasti?*“ mõistmine, kus mõlemad grupid vastasid 100% õigesti. Samuti osutus väga lihtsaks repliigi „*Oi, kui hirmus!*“ mõistmine (EK 86,7%; AK 90%).

4. Arutelu

Käesolev töö on osa pilootuuringust, mille raames töötatakse välja lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise uurimise hindamisvahendit. Töö eesmärgiks oli kontrollida testiülesannete sobivust lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamiseks 5-aastastel eakohase kõnearenguga lastel. Kontrollgrupiks olid sama vanad alakõnega lapsed. Uuringu raames hinnati, millise edukusega sooritasid testiülesandeid eakohase arengu ja alakõnega lapsed. Arutelu kirjeldatakse, milles avalduvad laste gruppide erinevused lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmisel. Samuti tuuakse välja, millised testiülesanded eristavad eakohase kõnearenguga lapsi alakõnega lastest. Eesmärgi täitmiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks kasutati nelja tüüpi ülesandeid: käändevormide ning aja- ja arvukategooria mõistmine lauses, pöördkonstruktsioonide mõistmine, eri tüüpi põimlausete mõistmine ja lause pragmaatilise tähenduse mõistmine. Eesmärgist lähtuvalt püstitati antud töös ka üks hüpotees:

- 1) Testiülesanded eristavad eakohase kõnearenguga ja alakõnega samaealisi lapsi.

Käändevormide mõistmise ülesannetes tuli lastel kuulnud lause põhjal valida õige pilt vastavalt kolme või nelja variandi seast. Hinnati kohakäänete, ilma- ja kaasaütleva ning osastava käände mõistmist. Kõigis osaülesannetes said eakohase kõnearenguga lapsed paremaid tulemusi kui alakõne rühm. Kõige lihtsamaks osutus eakohase kõnearenguga laste jaoks ilma- ja kaasaütleva käände mõistmine (ilmaütlev 99,4%; kaasaütlev 88,3%). Ka alakõnega lapsed said parimaid tulemusi kaasaütleva käände mõistmisel, kuid nende edukus jäi EK grupi lastele tunduvalt alla (AK kaasaütlev: 65%). Kaasaütlev käänne on kirjanduse põhjal üks esimestest laste kõneste ilmutavatest käänetest. Seda käänet ka kasutatakse kõnes

palju, sest see on oluline vahendi ja kaaslaste märkijana (Argus, 2004). Vaatamata väiksemale kasutussagedusele, mõistsid antud uuringus eakohase kõnearenguga lapsed kaasaütlevast paremini ilmaütlevat käänet. Siin võib põhjuseks lugeda mõlemi käänevormi moodustamise lihtsust: kaasa- ja ilmaütleva käänel puuduvad erinevad lõpuvariandid ja käänelõpp moodustab eraldi silbi, mida on lapsel lihtsam tajuda. Võib öelda, et eakohase kõnearenguga laste jaoks osutus nimetatud käänevormide mõistmine lihtsaks, alakõnega laste edukus oli madalam. Seda võib põhjendada nende hilistunud kõnearenguga (Suurküla & Otto, 2008). Kõige keerulisemaks osutus eakohase arenguga lastele sisekohakäänete mõistmine, kuigi nende tulemused antud ülesannetes olid siiski edukad (75,9%). Kui kirjanduse andmetel omandavad lapsed sisekohakääned juba pärast nimetava vorme (Karlep, 1998), siis võib siin testis olla raskendavaks asjaoluks sõnale liidetud käänelõpp. Lastele oleks lihtsamini mõistetavad sellised vormid, kus põhisõnale on liidetud kaassõna (nt *metsa sees/ klaasi sisse*). Käänelõppude eristamine nõuab rohkem tähelepanu ja täpset foneemikuulmist. Alakõnega laste jaoks osutus kõige keerulisemaks väliskohakäänete mõistmine (33,3%), mis on põhjendatav lisaks eespool välja toodud argumentidele ka antud käänevormide hilisema ilmumisega kõnesse (Argus, 2004). Arvestades, et alakõnega laste kõne areng toimubki teatud hilineumisega, on väliskohakäänete puhul madal edukus arusaadav. Alakõnega laste grupis ilmnes ka statistiliselt oluline erinevus sise- ja väliskohakäänete mõistmise vahel (sisekohakääned: 55,6%; väliskohakääned: 33,3%). Eakohase arenguga lastel nimetatud tendentsi ei ilmnenud. Vaatamata osastava kääne varajasele kasutuselevõtule ja suurele kasutussagedusele, on selle kääne mõistmine laste jaoks keeruline, sest sel käänevormil esineb erinevaid võimalikke tunnuseid (ainsuses neli: -t, -d, -da ja vokaalmitmus; mitmuses kaks: -d ja vokaalmitmus) (Padrik & Hallap, 2008; Erelt et al., 2000). Käesoleva uuringu tulemused ühtivad eelnevate uurimuste (Heina, 2011; Sülla, 2011) omadega, et osastav kääne on laste jaoks keeruline. Alakõnega laste edukus oli eriti madal (53,8%). Eakohase arenguga lastele oli kääne jõukohane (76,7%), aga siiski olid tulemused madalamad võrreldes teiste käänevormide mõistmisega.

Käänevormide mõistmise ülesannetes eristused kaks laste gruppi statistiliselt oluliselt välis- ja sisekohakäänete ning ilmaütleva kääne mõistmisel ($p < 0,02$). Kaasaütleva kääne ülesande koondtulemused grupe ei eristanud. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes ühe kaasaütleva kääne lause puhul eraldi - „Maja on korstnaga“ ($p < 0,04$). Siin võib põhjusena näha alakõnega laste jaoks võõrast ja oma häälikkoostiselt keerukat sõna (*korsten*). Ka kirjanduse andmetel (Leclercq et al., 2014) on alakõnega lastel keerulisem mõista lauseid, kus

esineb vähekasutatavaid ja neile võõraid sõnu. Osastava käände mõistmise ülesandes ei ilmnunud statistiliselt olulist erinevust gruppide vahel ilmselt seetõttu, et ka eakohase kõnearenguga laste jaoks polnud see ülesanne kõige lihtsam.

Välis- ja sisekohakäänete mõistmise ülesannetes analüüsiti käesolevas töös ka vastuste jagunemist (õige, vale, segaja). Selgus, et enim valisid lapsed segajaid väliskohakäänete *auto*-lausetes ja sisekohakäänete kahes lauses „Emal on morss klaasis“ ja „Koer on metsas“. Siin näen ühe põhjusena pildimaterjali kvaliteeti ja teisena kõlaliselt väga sarnaseid lauseid *auto*-seerias. Sõnad *sillal/sillale/sillalt* ja segaja pildi sõnaühend *silla all* on kõlalt väga sarnased ja nõuavad lapselt väga täpset foneemikuulmist. Näiteks lause „Auto on sillal“ puhul vastasid lapsed väga palju valesti (EK grupis 30%; AK grupis 90%), sealhulgas valiti suurel hulgal just kõlalt sarnast segajat (*Auto on silla all*). Lisaks tuleb lastel antud seeria pilte vaadates olla väga tähelepanelik, et aru saada, mis suunas auto sõidab (näha sumbutajat ja esituld). Detaile märkamata on lastel keeruline eristada ka käändevorme *sillale ja sillalt*. Alakõnega lapsed vastasid ka nende lausete puhul väga palju valesti (80%). Seega soovitan siinkohal antud pildiseeria pilte kindlasti edaspidi muuta. Piltidel võiks olla auto sõidusuund lihtsamini eristatav ja segaja võiks asendada teistsuguse pildiga (näiteks *Auto seisab silla kõrval*). Sisekohakäänete ülesandes saadi madalamaid tulemusi ja valiti rohkem segajaid (AK: 70%; EK: 30%) lause „Emal on morss klaasis“ puhul. Laps pidi antud lause korral pilte üsna põhjalikult analüüsima, enne kui õigele järeldusele jõudis. Lapsed kippusid aga väga kiiresti vastama ega jõudnudki pildi analüüsimiseni. Segajaks oli pilt, kus emal oli tühi morsiklaas käes. Õige pildi peal on aga morsiga klaas ema ees laual. Samuti oli seerias pilt, kus ema valab morssi sellisesse klaasi, kus juba ka morssi sees oli. Nii oli lapse jaoks päris keeruline õige pildi valimiseni jõuda. Soovitan ka seda pildiseeriat muuta. Siin aitaks nii piltide värviliseks muutmine kui ka segaja pildi korrigeerimine. Näiteks võib emale segaja pildil kätte panna tühja tassi või kannu, mis lihtsustaks laste jaoks analüüsi. Morsi valamise pildil võiks klaas lihtsuse mõttes tühi olla. Ka lauses „Koer on metsas“ valisid lapsed teiste lausetega võrreldes rohkem segajat (AK ja EK: 20%). *Koera*-lausete seerias oli segajaks pilt, kus koer istus metsa kõrval. See situatsioon oli väga sarnane õigel pildil kujutatule, kus koer istus nõ metsa ees (lause „Koer on metsas“). Ka siin soovitan neid kahte pilti pisut erinevamateks muuta.

Lisaks käändevormidele hinnati lause grammatilise tähenduse mõistmist antud uuringus ka nimi- ja tegusõnade arvukategooria ning tegusõna ajakategooria puhul. Arvukategooria mõistmisel pidi laps eristama nimisõna ainsuse ja mitmuse vorme. Eakohase

arenguga lapsed olid siin väga edukad (82%), alakõnega lastele osutus arvukategooria mõistmine keeruliseks (48%). Selle ülesande puhul tuli välja, et lapsed said nimisõna mitmuse vormide mõistmisel paremaid tulemusi kui ainsuse mõistmisel. Kuigi kirjandusest on teada, et kõigepealt omandatakse ainsuse ja seejärel mitmuse vormid (Karlep, 1998), valisid lapsed käesolevas uuringus ka ainsusliku vormi puhul hoopis mitmust kujutava pildi (segajat valiti väga harva). Tegusõna ajakategooria mõistmisel pidi laps eristama 3.pöörde oleviku ja lihtmineviku vorme. Antud ülesandes olid gruppide koondtulemused võrdsed (AK: 68%; EK: 67,3%), kuid üsna madalad. Mõlemal grupil esineb aga oluline erinevus oleviku ja mineviku mõistmise vahel – oleviku vorme mõisteti kaks korda paremini kui mineviku vorme. Kuigi lihtminevik omandatakse kõnes hiljem kui olevik (Karlep, 1998) ja on oma erinevate tunnuste tõttu ka keerulisem lastele mõista, näen ma siin madalate tulemuste taga siiski teist põhjust. Lihtminevikku on piltidel väga keeruline kujutada ja lastel mõista, sest nad peavad orienteeruma ajale ja seega lõpetatud tegevusele.

Uurimusest selgus, et arvu- ja ajakategooria mõistmise ülesanne eristas oma koondtulemustes alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest. Oluline on siin aga välja tuua, et osaülesandena eristas grupe vaid arvukategooria mõistmise osa ($p < 0,01$). Ajakategooria ülesanded kahte gruppi ei eristanud, sest nii oleviku kui lihtmineviku vorme mõistsid mõlemad grupid sarnase edukusega. Antud grammatilisi kategooriaid pole sellise metoodikaga uurimuses varem kõne mõistmise hindamise eesmärgil kasutatud, seega tuleks seda valdkonda kindlasti edasi uurida. Kirjanduse andmetel peaks laps juba 5-aastaselt lihtmineviku vorme õigesti mõistma ja kasutama (Padrik & Hallap, 2008), kuid Arguse ja Parmi (2010) tehtud eksperimendi järgi mõistab laps lihtminevikku algul ajasõnadele toetudes. Alles 6-aastaselt toetub laps mõistmisel peamiselt verbi minevikuvormile. Kuivõrd piltidelt mineviku leidmine on laste jaoks keeruline ja testülesanded laste grupe käesolevas uuringus ei eristanud, ei soovita ma antud testmaterjalis edaspidi pildimaterjalil põhinevat lihtmineviku ülesannet kasutada. Ülesanne tuleks üldse ära jätta või asendada pildimaterjal videoklippidega, mis olid kasutusel ka Arguse ja Parmi (2010) uuringus. Lühikeste videoklippide abil on lihtminevikku lihtsam kujutada ja lastel mõista.

Kirjanduse andmetel hakkavad lapsed pöördkonstruktsioone mõistma kuskil 5-6 aasta vanuselt (Padrik & Hallap, 2008). Need laused on laste jaoks üsna keerulised, sest nende süntaktiline konstruktsioon on mõistetav ainult tervikuna (Luria, 1979, viidatud Karlep, 1999). Käesolevas töös eristasid pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesanded alakõnega ja eakohase kõnearenguga lapsi statistiliselt oluliselt ($p < 0,03$). Eeldatult olid eakohase

kõnearenguga lapsed antud ülesandes edukad (81%). Kirjandusest on teada, et alakõnega lapsed mõistavad pöördkonstruktsioone halvasti (Karlep, 1998; Karlep, 1999) – see seisukoht leidis kinnitust ka käesolevas töös: nende edukus antud ülesandes oli vaid 37,5%.

Varasemates uurimustes (Laande 2003; Aid 2008) on leitud, et lastele on võrdluskonstruktsioonide mõistmine keerulisem ruumikonstruktsioonide mõistmisest. See seos avaldus ka käesolevas töös eakohase kõnearenguga laste puhul, alakõnega lastel ilmnis aga vastupidine seos. Nii võib öelda, et käesoleva töö tulemused kinnitavad seda seisukohta vaid osaliselt. On teada, et lapsed pööravad lause mõistmisel enam tähelepanu keeleüksuste järjestusele ja kasutavad peamiselt püsiva sõnajärjestuse strateegiat (esimene nimisõna loetakse subjektiks, teine objektiks) (Leiwo, 1993). Seega mõistavad lapsed paremini harilikul sõnajärjel põhinevaid lauseid. Käesolevas uurimuses hinnati ka, kuidas sõnajärje muutmine muudab lause mõistmise edukust. Ruumikonstruktsioonide lausetes olid kaks lauset esitatud hariliku ja kaks ebahariliku sõnajärjega. Eakohase kõnearenguga laste puhul ilmnis statistiliselt oluline erinevus traditsioonilise ja ebatraditsioonilise sõnajärjega lausete vahel. Tavapärase sõnajärjega lauseid mõistsid EK grupi lapsed tunduvalt paremini. Alakõnega laste puhul käesolevas uuringus see seisukoht kinnitust ei leidnud, kuna mõistmisraskused ilmnesid juba hariliku sõnajärjega lausete puhul. AK laste edukus ei sõltunud sõnajärjest ning lisaks valisid nad EK grupiga võrreldes ka tunduvalt rohkem segaja pilte.

Käesolevas uuringus eristusid põimlausete mõistmise ülesannetes pildid üksteisest selgesti, sest kujutasid erinevate osalausete tähendusi. Seega siin ei saa pildimaterjal lause tähenduse mõistmist raskendada. Eeldatult osutus põimlausete mõistmine alakõnega laste jaoks keeruliseks, eakohase kõnearenguga laste jaoks oli ülesanne aga jõukohane. Ka kirjandusest on teada, et põimlausete mõistmine eelkõige alakõnega laste jaoks on keeruline, sest need koosnevad põhilausest ja sellele alistuvast kõrvallausest (Padrik & Hallap, 2008). Seega nõuab sellise lause mõistmine lapselt seose leidmist kahe osalause vahel. Statistiliselt olulised erinevused kahe grupi vahel esinesid aega ja tingimust väljendavate lausetüüpide puhul ($p < 0,01$), ka eesmärki väljendavate lausete ülesannet võib lugeda peaaegu eristavaks ($p = 0,051$). Tulemustest selgus, et lausemallid eristusid selgelt raskusastme järgi. Kõige lihtsam oli mõlema grupi jaoks mõista põhjust väljendavaid põimlauseid (edukus üle 86,7%). Kuivõrd antud lausemalli ülesanne käesolevas uuringus gruppe ka ei eristanud, soovitan selle edaspidi uurimismaterjalist välja jätta. Eakohase kõnearenguga laste jaoks osutus väga lihtsaks ka eesmärki väljendavate lausete mõistmine (90%), kuid alakõnega lapsed olid selle lausemalli mõistmisel vähem edukad (66,7%). Nii aega kui tingimust väljendavad põimlauseid

osutusid mõlema grupi jaoks üsna keeruliseks. Nõrgemaid tulemusi said mõlemad grupid tingimuslausete hetkeolukorra mõistmisel (AK: 30%; EK: 62,2%). Selle lausetüübi keerukust kinnitab ka vastamata jäetud lausete osakaal (AK 3,3,%; EK: 4,4,%), sest kogu ülejäänud uuringu raames ei jätnud lapsed ühelegi lausele vastamata. Karlep (1998) on välja toonud, et lastel on keerulisem mõista selliseid liitlauseid, kus sündmuste järjekord ja sõnajärg ei ole vastavuses (nt *Enne kui...,...* konstruktsioon). Käesolevas uurimuses mõistsid eakohase kõnearenguga lapsed kõiki aega väljendavaid konstruktsioone enamvähem võrdse edukusega. Alakõnega lapsed olid kõige vähem edukad lausemalli „*Kui..., siis..*“ mõistmisel, milles osalausete asetus just ühtib sündmuste järjekorraga. Nii võib öelda, et käesoleva töö põimlausete ülesande tulemused eelpool mainitud Karlepi seisukohta ei kinnita.

Et edukalt suhelda, on vaja jõuda ütluse mõtteni. Selleks on vaja aga läbida mitmeid erinevaid etappe: tunda ära sõna, mõista sõnatähendust antud kontekstis, tunda ära lausemall ja analüüsida suhtlussituatsiooni ning seostada ütlus oma varasemate teadmistega. (Karlep, 2003) Need aspektid on olulised lause pragmaatilise tähenduse mõistmise uurimisel. Käesolevas töös hinnati lause pragmaatilise tähenduse mõistmist kahe ülesande abil: repliigi seostamine isiku ja situatsiooniga. Eakohase kõnearenguga lapsed mõistsid lause pragmaatilist tähendust hästi (edukus 76%), alakõnega laste grupe osutusid ülesanded aga keeruliseks (48,7%). Kusjuures mõlema grupi jaoks osutus keerulisemaks ülesanne, kus kuulnud repliiki pidi seostama isikuga. Võib oletada, et üheks põhjuseks on isikute arvu erinevus piltidel. Repliigi isikuga seostamise ülesandes oli piltidel 3-9 isikut, situatsiooniga seostamisel aga 2-5. Märkimisväärseks ei saa seda põhjust aga pidada, sest statistiline seos edukuse ja inimeste arvu vahel pildil oli nõrk (AK ja EK: $r < -0,4$).

Mõlema ülesande puhul esines ka statistiliselt oluline erinevus gruppide vahel ($p < 0,01$), kuid kõik repliigid iseseisvalt grupe ei eristanud. Repliigi seostamisel isikuga osutus kõige keerulisemaks lauseks „*Tule meiega mängima!*“ (AK: 10%; EK: 40%). Üheks põhjuseks on siin pildil kindlasti isikute rohkus (8 inimest) ja teiseks laste nõrk analüüsivõime. Antud pildil tuli mõista, et kipsis jalaga poissi ei kutsutaks ju hüppenööriga hüppama. Ometi pakkus suur hulk lapsi (AK: 80%; EK: 33,3,%) vastuseks just kipsis jalaga poissi kutsuvat isikut. Antud pilti peaks edasistes uuringutes kindlasti lihtsustama: vähendama isikute arvu või lihtsustama kogu situatsiooni. Lisaks osutus mõlema grupi jaoks keeruliseks repliigi „*Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista.*“ mõistmine (AK: 20%; EK: 60%). Siin pildil ei pruukinud ebaedu põhjuseks olla isikute arv, sest inimesi pildil oli vaid 5 ja kujutatud situatsioon suhteliselt selge. Pigem võib madala edukuse põhjuseks lugeda vähekasutatava

sõna *komista* esinemist lauses. Just alakõnega lastel on ka kirjanduse andmetel sõnavara võrreldes eakaaslastega vaesem ja nad mõistavad kehvemini lauseid, kus esineb vähekasutatavaid sõnu (Leclercq et al. 2014). Selle repliigi edaspidisel kasutamisel uuringus võiks sõna *komista* asendada levinuma sõnaga *kuku*. Teises ülesandes, kus repliiki tuli sobitada situatsiooniga, osutasid kaks lauset väga lihtsateks. Repliiki „*Kas sa tunned ennast halvasti?*“ mõistsid mõlemad grupid 100 %-liselt ning repliiki „*Oi, kui hirmus.*“ samuti väga hästi (edukus üle 86,7%). Edaspidi soovitan antud laused testmaterjalist välja jätta. Mõlema grupi jaoks osutus kõige keerulisemaks repliigi „*Aita mind nüüd ometi!*“ mõistmine (AK: 30%; EK: 60%). Võib oletada, et põhjuseks oli piltidel kujutatud eluvõõras olukord. Õigeks vastuseks tuli valida situatsioon, kus isa palub pojalt abi pesu riputamisel. Lapsed valisid antud uuringus pigem pildi, kus poeg juba aitab isal autot lükata. Teiseks keeruliseks repliigiks alakõnega laste jaoks osutus ka „*Miks sina pead alati esimene olema?*“ (edukus 30%). Siin võib põhjuseks lugeda pildil olevate isikute rohkust. Kui teistel selle ülesande piltidel oli maksimaalselt kaks inimest, siis sellel oli viis. Samuti olid piltidel kujutatud olukorrad üsna sarnased, mis samuti võis alakõnega lastel pildi ja repliigi seostamist kergendada. Soovitan selle repliigi puhul isikute arvu pildil vähendada, et olukorrad piltidel veidi lihtsustuksid ja oleksid raskusastmelt võrreldavamad teiste selle ülesande omadega.

Käesolevas uurimustöös püstitatud hüpoteesis oletati, et kasutatud testiülesanded eristavad eakohase kõnearenguga lapsi alakõnega lastest. EK ja AK grupi tulemuste võrdlemine näitas, et hüpotees leidis kinnitust enamike ülesannete puhul. Esines ka ülesandeid, mis alakõnega lapsi eakohastest ei eristanud ja nende põhjal tehti antud töös ka soovitusi edaspidisteks muudatusteks uurimismaterjalis.

Käesoleva uurimuse puhul võib välja tuua mõned piirangud, mis võisid uurimistulemusi mõjutada: 1) Kuigi ülesannete järjekorras oli arvestatud nende raskusastmega ja tehti pause puhkamiseks, oli näha, et 5-aastased lapsed väsisid testi lõpuosaks ära. Nad hakkasid vastates kiirustama ja tähelepanu hajus. Ka alakõnega laste puhul ilmnes väsimus, hoolimata sellest, et neil olid ülesanded jagatud kahe eri päeva peale (Areda, 2014). Edaspidi soovitan ka 5-aastaste eakohase arenguga laste puhul testi kahte ossa jagada või testülesandeid vähendada. 2) Tulemusi võis mõjutada ka asjaolu, et teste viisid läbi erinevad isikud. Inimesed kasutavad erinevaid suhtlemisstiile ja intonatsiooni, mis võivad tekitada olukorra, kus lapsed mõistavad ütlust/selle mõtet erinevalt. Mõju võib avaldada ka testi läbiviimise aeg ja koht. 3) Tulemuste usaldusväärsust võisid mõjutada ka kontrollgrupi väiksus (10 last) ja heterogeensus (kaasatud olid nii primaarse kui sekundaarse alakõnega

lapsed). Edaspidi võiks antud ülesannete sobivust kindlasti kontrollida suurema valimi peal.

4) Ka pildimaterjal ja selle kvaliteet võisid mõjutada uurimistulemusi. Must-valgeid pilte on lastel kindlasti keerulisem tajuda kui värvilisi. Lisaks tuleb arvestada asjaoluga, et just 5-aastaselt saab juhtivaks psüühiliseks protsessiks mälu, mis alles võimaldab hakata kõne uurimise eesmärgil kasutama pildimaterjali (Karlep, 1998). Nii võib piltide analüüsimine 5-aastaste alakõnega laste jaoks olla päris keeruline. Käesoleva töö arutelu osas toodi välja ka muudatusettepanekud pildi- ja lausematerjali muutmiseks. Suureks edasiminekuks oleks ka pildimaterjali värviliseks muutmine.

Käesolevat uuringut tuleb lause tähenduse mõistmise hindamise osas võtta pilootuuringuna, millest edasistes uuringutes saab lähtuda. Tulemuste põhjal võib väita, et antud uurimismetoodika võimaldab eristada alakõnega lapsi eakohase kõnearenguga lastest. Nii pildi- kui lausematerjali tuleb täiendada/parandada, muuta testi läbiviimise protseduuri (teha kaks sessiooni või ülesannete hulka vähendada) ja edaspidi kontrollida veel ülesannete sobivust soovitatavalt suurema valimi peal.

Tänu sõnad

Täna oma bakalaureusetöö juhendajat Signe Raudikut nõuannete ja soovitude eest. Samuti täna Anni Aredat, kes viis antud testülesanded läbi alakõnega lastega. Täna Viljandi lasteaedade direktoreid ja õpetajaid, kes võimaldasid lasteaedades uuringut läbi viia.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Adams, C., Clarke, E. & Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 3, 301-318.
- Aid, M. (2008). *5-6 aastaste laste süntaktilised oskused*. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Areda, A. (2014). *Lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 5-6-aastastel lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Argus, R. (2003). Lastekeelest ja selle uurimisest. *Oma Keel*, 1, 26-32.
- Argus, R. (2004). Eesti keele käändesüsteemi omandamine: esimestest sõnadest miniparadigmadeni. M. Erelt, & M-M. Sepper (Toim), *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, (lk 23-48). Tallinn: Emakeele Seltsi Aastaraamat.
- Argus, R. & Parm, S. (2010) Eesti keele ajakategooria omandamisest – ajavormid ja ajasõnad. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, 25-41.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press Ltd.
- Dewart, H. & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Revised edition).
- Ehala, M. (1997). *Eesti keele struktuur*. Tallinn: Künnimees.
- Elben, C. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Erelt, M., Erelt, T. & Ross, K. (2000). *Eesti keele käsiraamat*. (Teine trükk). Tallinn: Eesti keele sihtasutus.
- Geis, M.L. (1995). *Speech Acts and Conversational Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Geurts, H. & Embrechts, M. (2010). Pragmatics in pre-schoolers with language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 4, 436-447.
- Heina, M. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine spetsiifilise kõnearengupuudega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Huttunen, K., Paavola, L. & Suvanto, A. (2008). Tests and Assessment Methods Currently Used and New Ones Desired by Finnish Speech and Language Therapists. In A. Klippi & K. Launonen (Eds.), *Research in Logopedics: Speech and Language Therapy in Finland* (pp.19 – 32). Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Kaalep, H.-J. (2010). Mitmuse osastav eesti keele käändesüsteemis. *Keel ja Kirjandus*, 2, 94-111.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti keele sihtasutus.
- Keevallik, L. (2002). Grammatika suhtluses. R.Pajusalu, I.Tragel, T.Hennoste & H.Õim (Toim), *Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Teoreetiline keeleteadus Eestis* (lk 89-104). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laande, K. (2003). *5-6 aastaste alaalia diagnoosiga süntaktilised oskused*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Leclercq, A-L., Majerus, S., Jacob, L. & Maillart, C. (2014). The Impact of lexical frequency on sentence comprehension in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (2014), 472-481.
- Leinonen, E., Letts, C. & Smith, B.R. (2002). *Children's Pragmatic Communication Difficulties*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

- Letts, C. & Leinonen, E. (2001). Comprehension of inferential meaning in language-impaired and language normal children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 3, 307-328.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. New York: Cambridge University Press.
- Matthews, D. (2014). *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Matthews, P. (1995). Syntax, Semantics, Pragmatics. In F.R. Palmer (Eds.), *Grammar and Meaning* (pp.48-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Needo, K. (2013). *Lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 6-aastastel lastel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Padrik, M. (2014). Laste keelelise arengu puuded. M.Padrik & M.Hallap (Toim), *Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel* (lk 129-219). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M. & Hallap, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M. & Mäll, R. (2013). *5-6 aastaste laste kõne hindamise test*. Tartu: Studium.
- Pajusalu, R. (2002). Lingvistiline pragmaatika ehk mida kõike inimene oma keelega teha võib. *Oma Keel*, 5, 2, 21-26.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic Impairment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rice, M.L., Warren, S.F. & Betz, S.K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26, 1, 7-27.

Rõivas, H. (2005). *Viisakate ja ebaviisakate ütluste pragmaatilise tähenduse mõistmine 5–7 aastastel lastel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Rõivas, H. (2008). *Erineva pragmaatilise eesmärgiga palvete mõistmine ja kasutamine 5–7 aastaste eakohase arenguga ja alakõnega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Ryder, N., Leinonen, E. & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43, 4, 427-447.

Osman, D., Shohdi, S. & Aziz, A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75, 2, 171-176.

Suurküla, A. & Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja kõne. H-M. Seero (Toim), *Lasteaialapse kõnehäälusraskused, kõnetakistused ja alakõne* (lk 23-30). Tallinn: Kirjastus Ilo.

Süllä, K. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine primaarse ja sekundaarse alakõnega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Tulviste, T. (2008) Kõne areng. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: TÜ Kirjastus.

Tõru, T. (2004). *Ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmine toimetulekukooli õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Õim, H. (1986). Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria. *Keel ja Kirjandus*, 5, 257-269.

Yule, G. (2010). *The Study of Language*. (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

LISA 1

Ülesannete metoodika

LAUSE GRAMMATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

1. NIMISÕNA GRAMMATILISTE VORMIDE MÕISTMINE LAUSES

Alalütlev, alaleütlev, alaltütlev

Vahendid: pildid, mänguloom (nt Kiisu)

Tööjuhis, näide:

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (lind lendab oksale, lind on oksal, lind lendab oksalt ja segaja - lind seisab puu ees)

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *lind lendab oksale* ! (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *lind on oksal*! (laps osutab) .

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *lind lendab oksalt*! (laps osutab)

1. Auto sõidab sillale./ Auto on sillal./ Auto sõidab sillalt. (segaja- auto seisab silla all)

2. Kass hüppab toolilt./ Kass hüppab toolile./ Kass on toolil. (segaja-kass kõnnib toolist eemale.)

3. Uss roomab lehel./ Uss roomab lehelt./ Uss roomab lehele. (segaja- uss on lehe all)

Sisseütlev, seesütlev, seestütlev

Vahendid: pildid

Tööjuhis, näide:

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (auto on garaažis, auto sõidab garaaži, auto sõidab garaažist, segaja – auto seisab garaaži taga)

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *auto on garaažis*! (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *auto sõidab garaažist*! (laps osutab) .

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *auto sõidab garaaži*! (laps osutab)

1. Ema valab morssi klaasi./Emal on morssi klaasis. /Ema valab morssi klaasist. (segaja – emal käes klaas, mis on tühi)

2. Konn on vees./Konn hüppab vette./ Konn hüppab veest. (segaja-konn istub vees lehe peal)

3. Koer jookseb metsa./ Koer on metsas. /Koer jookseb metsast. (segaja – koer jookseb mööda teed)

Ilmaütlev ja kaasaütlev

Vahendid: pildid

Tööjuhis ja näide:

Urija esitab paneb lauale korraga 3 pilti.

Aita kiisul jälle leida õige pilt!

Näita, kus müts on tutiga. Pildid: tutiga müts, tutita müts, nokamüts

Näita, kus king on kotsata. Pildid: kotsaga king, kotsata king, kots

1. Näita, kus lennuk on tiivata. Pildid: tiivata lennuk, tiibadega lennuk, lennuki tiivad
2. Näita, kus auto on rattata. Pildid: terve auto, rattata auto, auto rattad
3. Näita, kus lill on õiega. Pildid: õieta lill, õiega lill, üksik õis
4. Näita, kus lumememm on ninata. Pildid: ninaga lumememm, ninata lumememm, porgand
5. Näita, kus maja on korstnaga. Pildid: korstnata maja, korstnaga maja, korsten

Ainsuse ja mitmuse osastav

Vahendid: Kiisu ja pildid

Tööjuhised ja näited:

Uurijal paneb lauale 4 pilti (Pille kastab lille, Pille kastab lilli, Mart sööb ühte maasikat, Mart sööb peoga korraga palju maasikaid) Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset. Uurija võtab Kiisu. Uurija: „Mängime äraarvamise mängu. Kiisu ütleb lause. Sina otsi õige pilt!”

Kuula! Pille kastab lille. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikaid. Näita pilti!

Kuula! Pille kastab lilli. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikat. Näita pilti!

Uurija paneb lauale järgmised 4 pilti (siil tassib seent, siil tassib seeni, Tiia söödab kassi, Tiia söödab kasse). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Siil tassib seeni. Näita pilti!

2. Kuula! Tiia söödab kassi. Näita pilti!

3. Kuula! Siil tassib seent. Näita pilti!

4. Kuula! Tiia söödab kasse. Näita pilti!

Uurija paneb lauale järgmised 4 pilti (tüdruk söödab jäneest, tüdruk söödab jäneseid, korstnapühkija pühib korstnat, korstnapühkija pühib korstnaid). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Tüdruk söödab jäneseid. Näita pilti!

2. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnat. Näita pilti!

3. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnaid. Näita pilti!

4. Kuula! Tüdruk söödab jäneest. Näita pilti!

2. NIMI- JA TEGUSÕNADE ARVUKATEGOORIA JA TEGUSÕNADE AJAKATEGOORIA MÕISTMINE LAUSES

Tööjuhised:

Järgmiste piltide peal näed sa inimesi, kes midagi teevad. Ma näitan sulle kolme pilti korraga.

Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.

Näide: Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Poiss hüppab vette”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Näide: Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Isa tegi ukse lahti”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Vajadusel korrata üks kord juhust *Näita pilti, kus....!*

1. Tüdruk päevitab (Tüdrukud päevitavad/ Tüdrukud kõnnivad).
2. Linnupesas on munad (Munad on pesa kõrval/ Üks muna on pesas, teine pesast väljas).
3. Õunad kukuvad puu otsast alla (Õunad on puu otsas/ Üks õun kukub alla).
4. Tuul viib mütsi minema (Tuul viib mütsid minema/Mõlemal poisil on mütsid peas)
5. Hiired söövad juustu (Hiir sööb juustu/ Hiired ei söö juustu).

1. Vanaisa raiub puud maha (Vanaisa kastab puud/ Vanaisa on puu langetanud).
2. Tüdruk värvis aia ära (Tüdruk värvib aeda/ Tüdruk tuleb aiavärvast sisse).
3. Tüdruk sööb suppi (Tüdruk sööb leiba/ Tüdruk sõi supi ära).
4. Poiss püüdis kalu (Poiss püüab kalu/ Poiss ujub).
5. Ema korjab õunu (Ema korjas õunu/ Ema riisub puu all lehti)

3. PÕÖRDKONSTRUKTSIOONIDE MÕISTMINE

Tööjuhhis:

1. Uuriija näitab lapsele korraga nelja pilti (nr 1-4). *Vaata pilte! Näita, kus....!* Uuriija palub näidata lapsel kahte situatsiooni (Näiteks: *Koer ajab poissi taga. Poiss ajab koera taga.*).
2. Seejärel pööratakse lehe teine pool (pildid 5-8) ning palutakse lapsel näidata kahte situatsiooni. *Vaata pilte! Näita, kus poissi ajab taga koer! Koera ajab taga poiss! Abi:* Kui laps ei vasta, kordab uuriija ülesannet. Kui laps vastab valesti, minnakse ülesandega edasi.

Jalgrattur sõidab auto järel.
Auto sõidab jalgratturi järel.
Auto järel sõidab jalgrattur.
Jalgratturi järel sõidab auto.

Koer on heledam kui kass.
Koer on tumedam kui kass.
Kass on tumedam kui koer.
Kass on heledam kui koer.

Mart veab Liisat kelgul.
Liisa veab Marti kelgul.
Liisat veab kelgul Mart.
Marti veab kelgul Liisa.

Hele pilv on tumeda pilve all.
Tume pilv on heleda pilve all.
Tumeda pilve all on hele pilv.
Heleda pilve all on tume pilv.

4. PÕIMLAUSETE MÕISTMINE

Ainult 5- aastased eakohase arenguga ja 5- ja 6- aastased alakõnega lapsed
Aega väljendavad laused

4.1. KUI....., SIIS....

Tööjuhhis

1. Uuriija näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Kui Kalle liivalossi valmis ehitas, siis läks ta ujuma. Mida Kalle enne tegi? Näita pilti!*
2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas Kalle ehitas enne lossi või ujus?*

Valikuks 3 pilti.

- Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima.
- Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.
- Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.

4.2.PÄRAST SEDA , KUI....

Tööjuhhis

1. Uuri ja näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Isa hakkas sõitma pärast seda, kui oli koti autosse pannud. Mida isa enne tegi? Näita pilti!*

2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas isa pani enne koti autosse või hakkas sõitma?*

Valikuks 3 pilti.

- Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud
- Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli (õhu)palli täis puhunud.
- Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud

4.3. ENNE KUI.....,

Tööjuhhis

1. Uuri ja näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Enne, kui kass diivanile magama läks, jõi ta piima. Mida kass enne tegi? Näita pilti!*

2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas kass jõi enne piima või läks magama?*

Valikuks 3 pilti.

- Enne, kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.
- Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.
- Enne, kui Siiri kelgutama läks, kastis ta lilli.

4.4. Tingimust väljendavad laused

Tööjuhhis

Uuri ja näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Kui Kati oleks terve, siis ta sööks jäätist. Mida Kati sooviks teha? Mida ta praegu teeb?*

Näitelause puhul

1) Vajadusel korrata esitatud lauset (Kuula veel! Mida Kati sooviks teha? Mida Kati praegu teeb?)

2) Järgneb selgitus: Kui Kati terve oleks, siis ta sööks jäätist (osutada pildile).. Praegu on Kati haige ja ei saa jäätist süüa (osutada pildile).

- Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule. Mida koer tahaks teha? Mida ta praegu teeb?
- Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli). Mida Siim sooviks teha? Mida ta praegu teeb?
- Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid. Mida ema tahaks teha? Mida ema praegu teeb?

4.5. Põhjust väljendavad laused

Tööjuhhis: Uuri ja näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Tass läks katki, sest kass ajas selle maha. Näita õiget pilti!*

1. Poiss jookseb kiirest, sest mesilased ajavad teda taga.
2. Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt.
3. Tüdruk nutab, sest õhupall läks katki.

4.6. Eesmärki väljendavad laused

Tööjuhised: Uuri ja näita 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilti! Kuula! Ema pani kummikud jalga, et jalad märjaks ei saaks. Näita õiget pilti!*

1. Eerik läks õue, et koerale süüa anda.
2. Kati läks kööki, et õunu tuua.
3. Isa võttis võtme, et kuuriuks lahti teha.

5. LAUSE PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

5.1. Repliigi sobitamine isikuga

Näide 1: Ma näitan sulle pilti. Üks inimene ütleb pildil alati midagi. Sina leia see inimene pildi pealt üles.

Vaata seda pilti. Kes siin pildi peal küsib: „Kes on järgmine, palun?” Näita mulle seda inimest! Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes küsib pildi peal „Kes on järgmine, palun?” Näita mulle seda inimest!

Näide 2: *Vaata järgmist pilti. Kes siin pildi peal ütleb „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest! Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes ütleb pildi peal „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest!*

Ülesanded:

1. „Alati pean mina nõusid pesema!”
2. „Küll sa oled kena printsess!”
3. „Kui palju jäätis maksab?”
4. „Anna see mulle kohe tagasi!”
5. „Ma murdsin jalaluu.”
6. „Kas sa said viga?”
7. „Homme tulen ma sind jälle vaatama.”
8. „Kas ma panen liivakoorma siia maha?”
9. „Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!”
10. „Tule meiega mängima!”
11. „Küll see on alles paks!”
12. „Küll sa oled juba suureks sirgunud!”

5.2. Repliigi sobitamine situatsiooniga

Järgmistel pildidel näed sa erinevaid inimesi, kes midagi teevad. Iga pildi peal ütleb üks inimene midagi. Ma näitan sulle kolme pilti korraga. Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.

Näide 1: *Vaata neidi pilti (uurija osutab kolmele pildile). Näita pilti, kus ema ütleb: „Vaata, et sa maha ei kuku!”*

Vale vastuse puhul: *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus ema ütleb „Vaata, et sa ei kuku!”*

Näide 2: *Vaata järgmist pilti. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”*

Vale vastuse puhul: *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”*

Ülesanded:

1. Kus poiss ütleb: „Oi, kui hirmus!”
2. Kus poiss küsib: „Kas sa pakuksid mulle ka?”
3. Kus ema ütleb: „Ära kard! Hüppa!”
4. Kus poiss ütleb: „Miks sina pead alati esimene olema?”
5. Kus tüdruk ütleb: „Oi, kui külm siin on!”
6. Kus ema ütleb pojale: „Mida sa ometi teed?”
7. Kus ema ütleb tütrele: „Kas sa tunned ennast halvasti?”
8. Kus isa ütleb: „Aita mind nüüd ometi!”
9. Kus poiss hüüab: „Appi, ma kardan!”

LISA 2

Protokoll

Protokolli täitja:.....

Kuupäev:.....

Lasteaed:.....

Linn:.....

Lapse nimi:.....

Vanus (aasta,kuud):.....

Eakohane/ alakõnega laps (*jooni õige variant*)

Diagnoos või lühiiseloostus:.....

I Sessioon:

Tõmba lapse näidatud pildi numbrile ring ümber!

	Oige	Vale	Vale	Segaja
Auto sõidab sillale.	3	1	4	2
Auto on sillal.	2	1	3	4
Auto sõidab sillalt.	3	2	4	1
Kass hüppab toolilt.	3	1	2	4
Kass hüppab toolile.	4	2	3	1
Kass on toolil.	1	3	4	2
Uss roomab lehel.	2	1	3	4
Uss roomab lehelt.	2	3	4	1
Uss roomab lehele.	3	1	2	4
Ema valab morssi klaasi.	2	3	4	1
Emal on morss klaasis.	2	1	3	4
Ema valab morssi klaasist.	3	1	2	4
Konn on vees.	4	2	3	1
Konn hüppab vette.	1	2	4	3
Konn hüppab veest.	3	1	2	4
Koer jookseb metsa.	3	2	4	1
Koer on metsas.	2	1	3	4
Koer jookseb metsast.	1	3	4	2

Märgi + vastavasse lahtrisse!

	Õige	Vale	Segaja
Näita, kus lennuk on tiivata.			
Näita, kus auto rattata.			
Näita, kus lill on õiega.			
Näita, kus lumememm on ninata.			
Näita, kus maja on kortnaga.			

Tõmba lapse näidatud pildi numbrile ring ümber!

	Õige	Vale	Vale	Vale
Siil tassib seeni.	1	2	3	4
Tiia söödab kassi.	2	1	3	4
Siil tassib seent.	2	1	3	4
Tiia söödab kasse.	3	1	2	4
Tüdruk söödab jänesid.	3	1	2	4
Korstnapühkija pühib korstnat.	2	1	3	4
Korstnapühkija pühib korstnaid.	2	1	3	4
Tüdruk söödab jänest.	4	2	3	1

Võta pragmaatika I osa protokollileht. Märki kasti rist (+), kui laps osutas õigesti. Kui laps osutas valesti, märki lapse näidatud isik ristiga ja kasti miinus (-)!

„Alati pean mina nõusid pesema!”
„Küll sa oled kena printsess!”
„Kui palju jäätis maksab?”
„Anna see mulle kohe tagasi!”
„Ma murdsin jalaluu.”
„Kas sa said viga?”
„Homme tulen ma sind jälle vaatama.”
„Kas ma panen liivakoorma siia maha?”
„Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!”
„Tule meiega mängima!”
„Küll see on alles paks!”
„Küll sa oled juba suureks sirgunud!”

Märki + vastavasse lahtrisse!

	Õige (esmane tegevus)	Vale (viimane tegevus)	Müra
Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkuidega mängima.			
Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.			
Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.			
Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud.			
Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli (õhu)palli täis puhunud.			
Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud.			
Enne, kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.			
Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.			
Enne, kui Siiri kelgutama läks, kastis ta lilli.			

Tõmba lapse näidatud pildi numbrile ring ümber!

	Õige	Vale	Vale
Tüdruk päevitab.	1	2	3
Linnupesas on munad.	2	1	3
Õunad kukuvad puu otsast alla.	1	2	3
Tuul viib mütsi minema.	3	1	2
Hiired söövad juustu.	3	1	2
Vanaisa raiub puud.	1	2	3
Tüdruk värvib aia ära.	1	2	3
Tüdruk sööb suppi.	3	1	2
Poiss püüdis kalu.	2	1	3
Ema korjab õunu.	2	1	3

II Sessioon:

	Õige	Vale	Müra	Müra
Jalgrattur sõidab auto järel.	4	3	1	2
Auto sõidab jalgratturi järel.	3	4	1	2
Auto järel sõidab jalgrattur.	6	5	7	8
Jalgratturi järel sõidab auto.	5	6	7	8
Koer on heledam kui kass.	1	2	3	4
Koer on tumedam kui kass.	2	1	3	4
Kass on tumedam kui koer.	7	8	5	6
Kass on heledam kui koer.	8	7	5	6
Mart veab Liisat kelgul.	3	1	2	4
Liisa veab Marti kelgul.	1	3	2	4
Liisat veab kelgul Mart.	6	7	5	8
Marti veab kelgul Liisa.	7	6	5	8
Hele pilv on tumeda pilve all.	1	3	2	4
Tume pilv on heleda pilve all.	3	1	2	4
Tumeda pilve all on hele pilv.	8	7	5	6
Heleda pilve all on tume pilv.	7	8	5	6

Tõmba lapse näidatud pildi numbrile ring ümber!

	Õige	Vale	Vale
„Oi, kui hirmus!”	1	2	3
„Kas sa pakuksid mulle ka?”	2	1	3
„Ära karda! Hüppa!”	3	1	2
„Miks sina pead alati esimene olema?”	3	1	2
„Oi, kui külm siin on!”	3	1	2
„Mida sa ometi teed?”	3	1	2
„Kas sa tunnustad ennast halvasti?”	2	1	3
„Aita mind nüüd ometi!”	2	1	3
„Appi, ma kardan!”	1	2	3

	Ülesanne	Soov õige	Soov vale		Praegu õige	Praegu vale	
1	Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule. Mida koer tahaks teha? Mida ta praegu teeb?	3	1	2	2	3	1
2	Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli). Mida Siim sooviks teha? Mida ta praegu teeb?	2	1	3	1	2	3
3	Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid. Mida ema tahaks teha? Mida ema praegu teeb?	1	2	3	2	1	3

	Õige	Vale	Vale
Poiss jookseb kiiresti, sest mesilased ajavad teda taga.	2	1	3
Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt.	3	1	2
Tüdruk nutab, sest õhupall läks katki.	2	1	3
Eerik läks õue, et koerale süüa anda.	1	2	3
Kati läks kööki, et õunu tuua.	2	1	3
Isa võttis võtme, et kuuriuks lahti teha.	3	1	2

LISA 3

Kodeerimisjuhend

Nimisõna grammatiliste vormide mõistmine lauses:

1) Sise – ja väliskohakäänded:

- 1 – õige (nt *auto sõidab sillale*)
- 2 – vale (vale käändelõpp, nt *auto sõidab sillalt/auto on sillal*)
- 3 – segaja (vale tegevus, nt *auto seisab silla all*)
- (4 – vastamata)

2) Ilma – ja kaasaütlev:

- 1 – õige (nt *tiivata lennuk*)
- 2 – vale (vale käändelõpp, nt *tiibadega lennuk*)
- 3 – segaja (terviku osa, nt *lennuki tiivad*)
- (4 – vastamata)

3) Ainsuse ja mitmuse osastav:

- 1 – õige (nt *siil tassib seeni*)
- 2 – vale (nt *Tiia söödab kassi/Siil tassib seent/ Tiia söödab kasse*)
- (3 – vastamata)

Repliigi sobitamine isikuga:

- 1) „Alati pean mina nõusid pesema!”
 - 1 – õige
 - 2 – vasakpoolne poiss
 - 3 – naine
 - (4 – vastamata)

- 2) „Küll sa oled kena printsess!”
 - 1 – õige
 - 2 – kauboiga rääkiv printsess
 - 3 – üksik printsess
 - 4 – indiaanlane
 - 5 – piraat
 - (6 – vastamata)

- 3) „Kui palju jäätis maksab?”
 - 1 – õige

2 – jäätisemüüja
3 – puuviljaostja
4 – puuviljamüüja
5 – pagaritoodetemüüja
6 – suur jäätisesilt
(7 – vastamata)

4) „Anna see mulle kohe tagasi!”

1 – õige
2 – karuga mängiv tüdruk
3 – karuga mängiv poiss
4 – karu tüdruku käes
5 – koer
(6 – vastamata)

5) „Ma murdsin jalaluu.”

1 – õige
2 – kipsis käega poiss
3 – arst
4 – tüdruk
(5 – vastamata)

6) „Kas sa said viga?”

1 – õige
2 – katkise põlvega poiss
3 – helistav mees
4 – naine
5 – nokamütsiga poiss
(6 – vastamata)

7) „Homme tulen ma sind jälle vaatama.”

1 – õige
2 – arst
3 – külastatav poiss
4 – lamav tüdruk
5 – patsiga tüdruk
6 – väike patsita tüdruk
(7 – vastamata)

8) „Kas ma panen liivakoorma siia maha?”

1 – õige
2 – müüriladuja
3 – käruga mees
4 – mees tellingutel
5 – kirkaga mees
(6 – vastamata)

9) „Ettevaatust! Vaata, et sa ei kuku!”

1 – õige
2 – poiss

- 3 – vana mees
- 4 – suurem tüdruk
- 5 – väiksem tüdruk
- (6 – vastamata)

10) „Tule meiega mängima!”

- 1 – õige
- 2 – poiss hoiab hüppenööri
- 3 – kipsiga poiss
- 4 – tüdruk hoiab hüppenööri
- 5 – eemal seisev poiss
- 6 – hüppav tüdruk
- 7 – palli mängiv tüdruk
- 8 – palli mängiv poiss
- (9 – vastamata)

11) „Küll see on alles paks!”

- 1 – õige
- 2 – poiss hobuse juures
- 3 – tüdruk hobuse juures
- 4 – põrsas
- 5 – heleda peaga poiss koera juures
- 6 – tüdruk akna juures
- 7 – tumeda peaga poiss koera juures
- 8 – tüdruk koera juures
- 9 – tumeda peaga poiss sea juures
- (10 – vastamata)

12) „Küll sa oled juba suureks sirgunud!”

- 1 – õige
- 2 – tüdruku isa
- 3 – väike tüdruk
- 4 – vanem mees
- 5 – naine pükstega
- 6 – koeraga tüdruk
- 7 – koera patsutav poiss
- 8 – koer
- (9 – vastamata)

Aega väljendavate põimlausete mõistmine:

- 1 – õige (esmane tegevus, nt *Mari joonistab puud*)
- 2 – vale (viimane tegevus, nt *Mari mängib nukkudega*)
- 3 – segaja (nt *Mari joonistab tüdrukut*)
- (4 – vastamata)

Nimi – ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmine lauses:

a) arvukategooria:

- 1 – õige (nt *tüdruk päevitab*)
- 2 – vale (vale vorm, nt *tüdrukud päevitavad*)
- 3 – segaja (vale tegevus, nt *tüdrukud kõnnivad*)
- (4 – vastamata)

b) ajakategooria:

- 1 – õige (nt *vanaisa raiub puud*)
- 2 – vale (vale aeg, nt *vanaisa raidus puud*)
- 3 – segaja (vale tegevus, nt *vanaisa kastab puud*)
- (4 – vastamata)

Pöördkonstruktsioonide mõistmine:

- 1 – õige (nt *jalgrattur sõidab auto järel*)
- 2 – vale (vastupidine seos, nt *auto sõidab jalgratturi järel*)
- 3 – segajad (nt *auto ja jalgrattur sõidavad erinevates suundades/ auto ja jalgrattur sõidavad teineteise poole*)
- (4 – vastamata)

Repliigi sobitamine situatsiooniga:

- 1 – õige (osutab eeldatud pildile)
- 2 – vale (osutab valele pildile)
- (3 – vastamata)

Põimlausete mõistmine:

1) Tingimust väljendavad laused:

- 1 – soov õige (nt *koer annab kondi linnule*)
- 2 – soov vale (nt *koer sööb konti/ koer istub kondita*)
- 3 – praegu õige (nt *koer istub kondita*)
- 4 – praegu vale (nt *koer sööb konti/ koer annab kondi linnule*)

(5 – vastamata)

2) Põhjust ja eesmärki väljendavad laused:

1 – õige (osutab eeldatud pildile)

2 – vale (osutab valele pildile)

(3 – vastamata)

LISA 4

Katsetes kasutatud lausete analüüs

I Lause grammatilise tähenduse mõistmine

LAUSE/KÄÄNE	AK (%)	EK (%)	T-TEST (p)
Alaleütlev	40	80	0,005
Auto sõidab sillale.	20	63,3	0,015
Kass hüppab toolile.	60	96,7	0,053
Uss roomab lehele.	40	80	0,044
Alaltütlev	26,7	78,9	<0,001
Auto sõidab sillalt.	20	60	0,023
Kass hüppab toolilt.	40	90	0,014
Uss roomab lehelt.	20	86,7	<0,001
Alalütlev	33,3	81,1	<0,001
Auto on sillal.	10	70	<0,001
Kass on toolil.	70	96,7	0,015
Uss roomab lehel.	20	76,7	0,002
Väliskohakäänded kokku	33,3	80	<0,001
Sisseütlev	46,7	75,6	0,023
Ema valab morssi klaasi.	50	80	0,124
Konn hüppab vette.	60	93,3	0,077
Koer jookseb metsa.	30	53,3	0,209
Seestütlev	66,7	81,1	0,285
Ema valab morssi klaasist.	50	73,3	0,23
Konn hüppab veest.	70	86,7	0,333
Koer jookseb metsast.	80	83,3	0,828
Seesütlev	53,3	71,1	0,093
Emal on morss klaasis.	10	66,7	<0,001
Konn on vees.	90	76,7	0,306
Koer on metsas.	60	70	0,595
Sisekohakäänded kokku	55,6	75,9	0,004
Ilmaütlev	56,7	94,4	0,014
Lennuk on tiivata.	40	96,7	0,007
Auto on rattata.	70	93,3	0,173
Lumememm on ninata.	60	93,3	0,076
Kaasaütlev	65	88,3	0,122
Lill on õiega.	80	83,3	0,828
Maja on korstnaga.	50	93,3	0,03
Ainsuse osastav	55	75	0,077
Tiia söödab kassi.	50	76,7	0,171
Siil tassib seent.	60	80	0,285
Korstnapühkija pühib korstnat.	60	66,7	0,724
Tüdruk söödab jänest.	50	76,7	0,171

Mitmuse osastav	52,5	78,3	0,064
Tiia sööda kasse.	50	83,3	0,089
Siil tassib seeni.	70	76,7	0,703
Tüdruk sööda jäneseid.	40	83,3	0,031
Korstnapühkija pühib korstnaid.	50	70	0,303
Arvukategooria	48	82	0,004
Tüdruk päevitab.	50	83,3	0,089
Linnupesas on munad.	90	96,7	0,539
Õunad kukuvad puu otsast alla.	60	80	0,285
Tuul viib mütsi minema.	20	63,3	0,015
Hiired söövad juustu.	60	86,7	0,154
Ajakategooria	68	67,3	0,932
Vanaisa raiub puud.	80	80	1
Tüdruk värvis aia ära.	30	53,3	0,209
Tüdruk sööb suppi.	80	83,3	0,828
Poiss püüdis kalu.	50	36,7	0,492
Ema korjab õunu.	100	83,3	0,023
Pöördkonstruktsioonid kokku	37,5	81	<0,001
1)Jalgratas	32,5	85	<0,001
Jalgrattur sõidab auto järel.	60	96,7	0,053
Auto sõidab jalgratturi järel.	10	93,3	<0,001
Auto järel sõidab jalgrattur.	40	73,3	0,089
Jalgratturi järel sõidab auto.	20	76,7	0,002
2)Koer	32,5	74,2	<0,001
Koer on heledam kui kass.	30	63,3	0,078
Koer on tumedam kui kass.	40	80	0,044
Kass on tumedam kui koer.	10	76,7	<0,001
Kass on heledam kui koer.	50	76,7	0,171
3)Kelk	37,5	87,5	<0,001
Mart veab Liisat kelgul.	60	100	0,036
Liisa veab Marti kelgul.	30	100	0,001
Liisat veab kelgul Mart.	40	73,3	0,089
Marti veab kelgul Liisa.	20	76,7	0,002
4)Pilv	47,5	77,5	0,023
Hele pilv on tumeda pilve all.	60	70	0,595
Tume pilv on heleda pilve all.	40	73,3	0,089
Tumeda pilve all on hele pilv.	60	86,7	0,154
Heleda pilve all on tume pilv.	30	80	0,011
Aega väljendavad laused	45,6	73	<0,001
1)Kui..., siis...	43,3	76,7	0,019
Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima.	40	86,7	0,021
Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.	50	73,3	0,23

Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.	40	70	0,125
2)...pärast seda, kui...	46,7	65,6	0,085
Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud.	50	83,3	0,089
Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli (õhu)palli täis puhunud.	40	76,7	0,063
Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud.	50	36,7	0,492
3)Enne kui..., ...	46,7	76,7	0,004
Enne, kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.	50	86,7	0,063
Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.	60	73,3	0,477
Enne, kui Siiri kelgutama läks, kastis ta lilli.	30	70	0,037
Tingimust väljendavad laused	43,3	75	0,002
Soov - Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	70	83,3	0,441
Soov - Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli).	60	96,7	0,053
Soov - Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	40	83,3	0,03
Soov kokku	56,7	87,8	0,002
Praegu - Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	30	63,3	0,078
Praegu - Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli).	20	80	0,001
Praegu - Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	40	43,3	0,861
Praegu kokku	30	62,2	0,009
Põhjust väljendavad laused	86,7	98,9	0,134
Poiss jookseb kiiresti, sest mesilased ajavad teda taga.	80	100	0,422
Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt.	90	100	0,316
Tüdruk nutab, sest õhupall läks katki.	90	96,7	0,316
Eesmärki väljendavad laused	66,7	90	0,051
Eerik läks õue, et koerale süüa anda.	70	90	0,243
Kati läks kööki, et õunu tuua.	50	86,7	0,063
Isa võttis võtme, et kuuriuks lahti teha.	80	93,3	0,365

II Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine

REPLIIK/ÜLESANNE	AK (%)	EK (%)	T-TEST (p)
Repliigi seostamine isikuga	41,7	71,7	<0,001
„Alati pean mina nõusid pesema!”	60	83,3	0,212
„Küll sa oled kena printsess!”	40	80	0,044
„Kui palju jäätis maksab?”	20	66,7	0,009
„Anna see mulle kohe tagasi!”	70	76,7	0,704
„Ma murdsin jalaluu.”	80	96,7	0,253
„Kas sa said viga?”	40	63,3	0,23
„Homme tulen ma sind jälle vaatama.”	30	66,7	0,054
„Kas ma panen liivakoorma siia maha?”	30	73,3	0,025
„Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!”	20	60	0,023
„Tule meiega mängima!”	10	40	0,036
„Küll see on alles paks!”	50	86,7	0,063
„Küll sa oled juba suureks sirgunud!”	50	66,7	0,391
Repliigi seostamine situatsiooniga	55,6	80,4	0,001
„Oi, kui hirmus!”	90	86,7	0,781
„Kas sa pakuksid mulle ka?”	60	86,7	0,154
„Ära karda! Hüppa!”	40	70	0,125
„Miks sina pead alati esimene olema?”	30	86,7	0,005
„Oi, kui külm siin on!”	40	76,7	0,064
„Mida sa ometi teed?”	40	70	0,125
„Kas sa tunnud ennast halvasti?”	100	100	1
„Aita mind nüüd ometi!”	30	60	0,111
„Appi, ma kardan!”	70	86,7	0,333

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Birgit Rits (sünnikuupäev 19.08.1987), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

Lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 5-aastastel lastel, mille juhendaja on Signe Raudik,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.3. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

1.4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/ Tallinnas/ Narvas/ Pärnus/ Viljandis, 05.01.2016